

مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل

د. فاضل خليل إبراهيم
جامعة الموصل

* خلفية الدراسة.

يشهد العالم اليوم تغييرات وتحولات مسّت كل ميادين الحياة، مما طرح على التربويين إشكالية الإنسان النوعي الذي يمكنه التكيف مع هذه المتغيرات، فقد نادى عدد من الباحثين بوجوب توجيه التعليم لتنمية القدرات النقدية كمفهوم جديد للمعرفة والتعلّم، وذلك تماشياً مع إفرازات العصر (بحري ١٩٩٦، ص ١). كما أوصى المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب الذي عقد في ليبيا عام ١٩٩٨ بضرورة تربية القوة الناقدة عند الناس لكي يستطيعوا على ضوئها، وبواسطتها، أن يفكروا في بنى اجتماعية أفضل. (بشارة، ١٩٩٨، ص ١٤). ويرى بعضهم أن التفكير الناقد هو السلاح الوحيد الذي يمكن الطلبة من مجابهة إفرازات الثورة المعرفية والتقنية الهائلة التي يحملها القرن الحادي والعشرون (نصر، ١٩٩٦، ص ٢٣١)، لذا بدأ التربويون يعطون الأولوية لهذا النمط من التفكير منذ الثمانينات من القرن العشرين، وأصبح بذلك من أهم الأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها (Donald, 1989; p. 276; Beyer, 1985, p. 1686 واعتبره عبد الدائم (١٩٩٥، ص ١٦٦) أحد غايات النظام التربوي العربي المأمول.

وعملياً بدأت بعض الجامعات الأمريكية منذ عام ١٩٨٤ تعطي مقررات خاصة في التفكير الناقد للطلبة لدى التحاقهم بالدراسة الجامعية (السيد ١٩٩٥، ص ٨-٩).

ويقوم التفكير الناقد على الاستدلال المنطقي، وتجنب الأخطاء والمعتقدات غير الصحيحة الشائعة في الحكم (Browm and Brown 1971, P.731) عثمان وأبو حطب (١٩٧٨، ص٤٢٣). وهو عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والنهائي في عملية التفكير (أبو حطب ١٩٧٨، ص ٣٤٤). وللتفكير الناقد خصائص منها أنه نشاط إيجابي خلاق، وانفعالي وعقلاني معاً، وهو كذلك عملية وليس نتاجاً فقط، ويتغير بتغيير السياق، كما أنه يستثار بالأحداث السلبية والإيجابية (Brookfield 1987, P.5-7). ويقرر نيكرسون وجماعته (Nickerson, et al, 1985, P.3) أن التفكير الناقد يمنح الفرد القدرة على الاختيار الجيد، ووزن الأمور، والمفاضلة بين الأشياء، وقياس البدائل وتقويمها تقويماً سليماً، وإعطاء المعنى الحقيقي للمفاهيم المختلفة التي يزخر بها عالمه.

وتشير السيد (١٩٩٥، ص٤٩) إلى "أن التفكير الناقد لا ينشأ أو ينمو في فراغ. بل لابد له من المناخ الذي يؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته". والعلوم الاجتماعية، بوصفها مواد تعليمية، لها القدرة على المساهمة في تشكيل ذلك المناخ، ففي مضامينها العديد من الفرص السانحة للفحص الناقد للأفكار والموضوعات ووجهات النظر وتبادل الآراء وتصارعها (مرسي ١٩٧٤ ص١٥٠) مما يساعد في إعداد مواطنين واعين وإنسانيين وعقلانيين يسهمون في بناء مجتمعهم، ويحافظون على نقل ثقافته وتطويرها (خليفة وخريشة ١٩٩٨، ص٢٠٨). وتكاد تتفق جل الدراسات في ميدان تدريس العلوم الاجتماعية. على أن مهارة التفكير الناقد تأتي في طليعة المهارات التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة (انظر الشعوان ١٩٩٢، ص٧-١٧).

والتاريخ على وجه الخصوص يساعد في التطور الذهني وشنن القدرة النقدية (Gra-vey and Krug 1985 P.8). وتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال فحص المصادر وتحليلها وتركيبها وتقويمها (Campell and Bohac 1984, P.20؛ خليفة وخريشة ١٩٩٨ ص١٤٠) ويقدم للطلبة الفرصة لتعلمها وتطبيقها في الحياة (Farmer 1983 P.14) ويشير أوريلي (O'Reilly 1985, P.281) إلى أن المؤرخين يحبون الجدل، وهم لا يتفقون إلى حد كبير أو قليل في وجهات نظرهم حول الشخصيات والأحداث التاريخية، وأن مناقشاتهم الجدلية تلك (في التحليل والتقويم) تشكل أرضية خصبة لتنمية التفكير الناقد

لدى الطلبة. من هذا المبدأ أشار مؤتمر وزراء التربية العرب (الأنف الذكر) إلى أن تقوم حاجة لتطوير تدريس التاريخ بحيث يزود الناشئة بنظام جديد للتفكير (بشارة ١٩٩٨، ص ١٥). وينطلق التفكير الناقد في التاريخ من طرح أسئلة أساسية متمثلة بـ ماذا حدث؟ كيف حدث؟ لماذا حدث؟ (Blyth, 1988 P.44) كما يقترن ذلك التفكير بالمهارة الاستقرائية (Booth, 1983 P.163) والتعامل الموضوعي مع حقائق التاريخ بعيداً عن الأهواء والآراء الشخصية والأفكار الشائعة، وتقويم المعلومات وفحص الوقائع واستخلاص النتائج بأسلوب منطقي سليم (السامرائي ١٩٩٤ ص ٢٣).

وتتضمن مهارة التفكير الناقد في التاريخ، قدرات ومهارات فرعية تشكل مجالات لاختبار هذه المهارة: هي: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتوصل إلى استنتاجات صحيحة، والخروج بتعميمات ومبادئ عامة، والكشف عن العلاقة بين السبب والنتيجة، وإصدار الأحكام واتخاذ القرار، واكتشاف التعليقات الخطأ، وتشخيص التحيز والموضوعية في النصوص التاريخية، وبيان قوة الحجة، ومعرفة الافتراضات غير الواردة في المصدر (السيد، ١٩٦٣ ص ٤٢-٤٣: السكران، ١٩٨٩ ص ١١٢: الأمين ١٩٩٢، ص ١٨ Beyer, 1985 P.272; Munro and Slater P.289).

ويبدو من العرض السابق، أن الآفاق المعاصرة في التدريس تتجه نحو تنمية وتعزيز مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة لمواجهة التحديات التي أخذت تفرض وجودها في نهايات القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين في ميادين المعرفة بأبعادها المختلفة. كما أن التربويين والباحثين بدأوا يولون الدراسات الاجتماعية والتاريخية اهتماماً واضحاً بوصفها ميادين خصبة لرعاية القدرة النقدية في التفكير لدى الطلبة.

وبالرغم من هذا الوعي المعاصر للأهمية المستقبلية لمهارة التفكير الناقد، إلا أن غالبية الدراسات تعلن في نتائجها أن الواقع التعليمي في المدارس والجامعات يحول دون تنمية وممارسة هذه المهارة، فقد توصل ميكي (Mckee 1988, P.446) لدى استجوابه مدرسي التاريخ في سبع مدارس عليا في أمريكا، من خلال استخدام برنامج مهارات التفكير الناقد، إلى أن المعلمين بالرغم من إيمانهم الشخصي بأن دراسة التاريخ الأمريكي تتضمن تكوين أسئلة نقدية وشكية إلا أن تعليمهم في الصف يبقى مهيئاً عليه

استدعاء الحقائق وتذكرها. ولا حظ ملتون (Milton 1993) في دراسته حول تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن في مادة تاريخ العالم بأن الطلبة يقضون وقتاً في حفظ وتذكر المحتوى أكثر من الوقت الذي يقضونه في التحليل والتركيب أو التقويم. وأكد الشعوان (١٩٩٢ ص ٦٧) في دراسته على أن المهارات التي تتطلب تفكيراً ناقداً وإعمالاً للفكر بأسلوب استقصائي لا تحظى باهتمام معلمي وموجهي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

وأشار السامرائي (١٩٩٤ ص ٢٤) إلى أن المناهج والأساليب والطرائق التدريسية في المؤسسات التعليمية -في العراق- وعلى اختلاف مراحلها غير مكرسة لتنمية قدرات الطلبة في مثل هذا النمط من التفكير. ولاحظ محافظة (١٩٩٦، ص ١٢٣) أن عضو هيئة التدريس في أقسام التاريخ في الجامعات الأردنية يعاني من مشكلة ضعف الطلبة العام في مقدرتهم على التحليل والنقد والتركيب والربط بين المعلومات. وتوصل العمارة (١٩٩٨ ص ١٣٠) إلى أن هناك تركيزاً على الطرائق التقليدية في الدراسات الاجتماعية في الصف التاسع الأساسي في الأردن «واستخدام لا يذكر للطرق التي تثير التفكير الناقد لدى التلاميذ».

* مشكلة الدراسة وأهميتها

في ضوء المعطيات التي افرزتها خلفية الدراسة (الأنفة الذكر) والتي تكمن في سعي المؤسسات التربوية نحو الارتقاء بتفكير الطلبة إلى المستوى النقدي - الاستقرائي، ومحدودية المدى المتاح لهذا النمط من التفكير في الواقع التعليمي أو عدمه اكتساباً وممارسة، ولدت مشكلة الدراسة الحالية لدى الباحث والمتضمنة تساؤلاً عن واقع القدرة النقدية ومداها لدى طلبة قسمي التاريخ في كليتي الاداب والتربية في جامعة الموصل وعن الاختيار الملائم لقياس تلك القدرة.

وثمة مصدر آخر ساهم في صياغة حيثيات المشكلة هو تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في القسمين موضوعي الدراسة عن قدرات طلبتهم في التحليل والنقد والاستنتاج والتقويم والتي تأخذ منحى سلبياً في الأعم الأغلب. وتضاف خبرة الباحث

في هذا المجال لتكوّن المصدر الثالث للمشكلة.

وعلى يمكن صياغة إشكالية الدراسة الحالية بالسؤال الآتي:

ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الاداب والتربية بجامعة الموصل؟ وما الاختبار الملائم لقياس المهارة؟

وتأتي أهمية الدراسة الحالية كونها أول دراسة تقوم بإعداد وتطبيق اختبار خاص لقياس التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في علم التاريخ نفسه. ومن المتوقع أن تعود نتائج الدراسة بالفائدة على رئاسة وأعضاء الهيئة التدريسية في أقسام التاريخ وواضعي مناهجها في جامعات العراق والوطن العربي، وأن تفيد أداة الدراسة الباحثين والتربويين الراغبين في قياس التفكير الناقد في التاريخ بالمرحلة الجامعية.

* هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الاداب والتربية بجامعة الموصل وفق الاختبار المعد من قبل الباحث.

* فرضيتا الدراسة:

في ضوء هدف الدراسة صيغت الفرضيتان الآتيتان:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الطلاب ومتوسط استجابات الطالبات في قسمي التاريخ لكلتا الكليتين على:

أ- اختبار التفكير الناقد في التاريخ كله. ب- المجالات الفرعية للاختبار ذاته.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجموع طلبة قسم التاريخ في كلية الآداب ومتوسط استجابات مجموعة طلبة قسم التاريخ في كلية التربية على:

أ- اختبار التفكير الناقد في التاريخ كله. ب- المجالات الفرعية للاختبار ذاته.

حدود الدراسة

- ١- تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصف الرابع في قسمي التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠.
- ٢- يتوقف تعميم نتائج الدراسة على طبيعة الاختبار المعد من قبل الباحث، وحجم مجتمع البحث.

تحديد المصطلحات

تعددت التعريفات الخاصة بالتفكير الناقد، وسيعرض الباحث بعضاً منها، وبخاصة الأكثر حداثة والأقرب إلى طبيعة الدراسة، ثم يقدم تعريفاً اصطلاحياً - إجرائياً.

* تعريف باير (Beyer 1985 P.276) «عملية تقرير موثوقية المعلومة أو المعرفة المعطاة وبيان قيمتها ومدى دقتها»

* تعريف موس وكوزول (Moss and Koziol 1991, P.19) «عملية ديناميكية للتساؤل والتعليل، وهو تقصى فعال عن المعرفة أكثر من التجميع السلبي لها. انه تساؤل عن التعريفات، والشواهد، والأفعال، والمعتقدات؛ ما هي؟ ماذا كانت؟ ما مرجع أن تكون؟».

* تعريف السامرائي (١٩٩٤، ص ٥٣) «نوع من أنواع التفكير الدقيق والحكم الموضوعي الخالي من التعصب والتحيز على كل ما يواجه الفرد من قضايا ومشكلات ومواقف، ويتوصل إلى هذا الحكم عن طريق الاستدلال السليم».

* تعريف الكيلاني (١٩٩٥، ص ٣٦٠٣) «التفكير المتأمل المعقول الذي يحوي حكماً واستدلالاً، ويعتمد على قاعدة معلوماتية تزن وتقدر وتنتج سلوكاً بناءً على تحديد للمشكلة واختيار للمعلومات، وتشكيل لفرضيات تبني على فحصها استنتاجات وأحكام».

* تعريف السيد (١٩٩٥، ص ٤٩) «الفهم والاستدلال، وتقويم الحجج، وفهم الحدث في إطاره الصحيح. مما يسمح بتخليصه مما لا يرتبط به».

وفي ضوء مضامين التعريفات السابقة، ووفق هدف الدراسة الحالية وميدانها، يمكن صياغة التعريف (الاصطلاحي - الإجرائي) الآتي:

التفكير الناقد هو قدرة طالب التاريخ على التفكير المنطقي والمنظم، القائم على التساؤل والاستدلال بهدف فحص وتقويم والأحداث التاريخية والأفكار والآراء المستنبطة منها. وتقاس هذه القدرة بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في استجابته عن مجالات اختبار التفكير الناقد في التاريخ الذي أعده الباحث.

الدراسات السابقة

لم يتييسر للباحث العثور على دراسات سابقة تتصل مباشرة بالدراسة الحالية؛ لذا تم الاعتماد على الدراسات التي تناولت قياس مستوى التفكير الناقد في مواضيع وميادين أخرى، فقد أجرى سايمون ووارد (Simon and Ward 1974) دراسة هدفت إلى قياس أداء (٧٩) طالباً وطالبة في السنة الثالثة من الجامعات البريطانية على اختبار (واطس - كلاسر) للتفكير الناقد، وأظهرت الدراسة تفوق الطلاب على الطالبات في الأداء وبمستوى دلالة عالية، وخاصة في مجالي الاستنتاج وتقويم الحجج. ولم تكن هناك فروق في الأداء بين طلبة الآداب وطلبة العلوم، عدا في مجال الاستنتاج، حيث تفوق طلبة العلوم على طلبة الآداب.

وفحص أندرسون (Anderson 1984) أداء (٣٠٢) من طلبة الجامعة على اختبار (واطس - كلاسر)، فتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في التفكير الناقد، وكذلك بالنسبة إلى التخصص.

وحاول الجنابي (١٩٩٢) التعرف على التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية، تكونت العينة من (٢٤٠) طالباً وطالبة اختبروا على مقياس التفكير الناقد الذي أعده الباحث، وكان متوسط أداء العينة على المقياس (٦٠.٥٢). وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الناقد لمصلحة الأقسام العلمية، بينما لم تظهر تلك الفروق حسب متغير الجنس (ذكوراً وإناثاً).

وأجرى كل من كاس وإيفانس (Gass and Evans 1992) دراسة تعرفًا بها على مستوى التفكير الناقد لدى (١١٧) من التربويين العاملين في تعليم الطلبة غير العاديين باستخدام اختبار واطس - كلاسر. وكان المستوى قريباً من المنتئين (٥٠) على المعايير العالمية للتفكير الناقد (وجدت في: الحوري والوهر ١٩٩٨).

وقامت جين (Gunn 1993) بقياس التفكير الناقد لدى (١٠٠) من طلبة الجامعة في علاقته بالتقدم في المستوى التعليمي، ونوع التخصص، والجنس (ذكوراً وإناثاً)، واستخدمت في دراستها اختباراً جديداً يقوم على الحكم على الأحداث وقياس الأسباب. وأسفرت النتائج عن ارتباط الدرجة الأعلى على التفكير الناقد بالمستوى الأعلى تعليمياً، وبالإناث دون الذكور، وبدراسة العلوم الاجتماعية دون غيرها من التخصصات.

وهدف الخطيب (١٩٩٣) في دراستها إلى التعرف على المستوى قدرة التفكير الناقد في الفئة العمرية (١١-١٤) سنة في ضوء متغيرات عديدة منها متغير الجنس. تكونت العينة من (٤٢٥) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية في منطقة عمان الأولى للصفوف السادس والسابع والثامن الأساسي. وصممت الباحثة اختباراً لقياس المقدرة على التفكير الناقد. وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط قدرة التفكير الناقد عند الأفراد (متوسطة) ولم تظهر النتائج فروقاً بين الذكور والإناث في قدرة التفكير الناقد كلها سوى في بعض الاختيارات الفرعية.

وسعى الكيلاني (١٩٩٥) في دراسته إلى تعرف واقع التفكير الناقد لدى (٥٤) مديراً من مديري المدارس الثانوية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية، واستخدم لتحقيق هذا الهدف اختبار واطسن - كلاسر للتفكير الناقد واعتمد الميئناات لتوضيح مستويات التفكير الناقد لدى العينة. وأسفرت النتائج عن أن مستوى التفكير الناقد لدى (٥١) مديراً كان متوسطاً، وأن ثلاثة منهم فقط كانوا في المستوى العالي، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والخبرة الإدارية عدا متغير الشهادة.

وقام حمادنه (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد في

الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل في الرياضيات. وتكونت العينة من ١١٠٠ طالب وطالبة. قام الباحث ببناء اختبار التفكير الناقد على غرار مقياس واطسن - كلاسر واختباراته الفرعية. بحيث جاءت جميع فقراته من المحتوى الرياضي. وتوصل الباحث إلى أن متوسطات الأداء على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية ٤٨-٥٨٪ وهو أقل بكثير من المستوى المقبول للأداء بحدود ٦٠٪. كما تبين أن أداء الإناث على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية كان أفضل من أداء الذكور سوى في اختبار تقويم المناقشات فقد تفوق الذكور على الإناث، ولم تظهر فروق معنوية بينهما في اختبار الاستنباط.

وحاول عبد الحميد (١٩٩٥) قياس التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل في أقسام الرياضيات والكيمياء وعلوم الحياة واللغة العربية والجغرافية والعلوم التربوية والنفسية. وبلغ مجتمع الدراسة (٤٨٠) طالباً وطالبة، واعتمد الباحث على اختبار التفكير الناقد الذي أعده الجنابي (١٩٩٢). وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط أداء العينة على الاختبار بلغ (٥٢٣٧٢)، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير التخصص لمصلحة التخصصات العلمية، بينما لم تظهر تلك الفروق بين الذكور والإناث في القدرة الكلية على التفكير الناقد.

وحاولت السيد (١٩٩٥) قياس مهارات التفكير لدى الأطفال بعمر (٩-١٢) سنة وبعينات من مصر وقطر بلغت (١٢٨ و ١١٩) على التوالي، وفي ضوء ستة متغيرات من بينها متغير النوع (ذكوراً وإناثاً). وقامت بإعداد مقياس خاص للتفكير الناقد. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث داخل العينتين.

وهدف بحري (١٩٩٦) في دراسته إلى معرفة مستوى التفكير النقدي عند تلميذ المدرسة الأساسية في الجزائر، وتوصل إلى أن درجة نمو القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ عينة البحث لم ترق إلى المتوسط، وأن التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر تتسم بالتقبل والتفاعل والتسامح والديمقراطية حصلوا على درجات أعلى من التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر يسودها الرفض والعوانية والتسلط والاتكالية. كما أن التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار التفكير النقدي هم الأكثر رضى بالطريقة والأسلوب الذي تم فيه تعليمهم.

وأجرى حلفاوي (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى إيجاد المعايير المئينية لأداء طلبة البكالوريوس في ثلاث جامعات حكومية أردنية على مقياس واطسن - كلاسز للتفكير الناقد بعد تطويره وتعديله للبيئة الأردنية. طبق المقياس على (٢٠٣١) طالباً من الكليات الإنسانية والعلمية. وأظهرت نتائج التحليل فروقاً دالة إحصائياً بين السنوات الدراسية المختلفة ولمصلحة السنوات الأعلى، وبين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية ولمصلحة الكليات العلمية على الاختبارات الفرعية مجتمعة ومنفردة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ولمصلحة الإناث على المقياس كله، وعلى كل من اختباري الاستنتاج والتعرف على الافتراضات. ولمصلحة الذكور على اختبار الاستنباط، وعدم وجود تلك الفروق بينهما فيما يتعلق باختباري التفسير وتقييم الحجم.

وقام كل من الحموري والوهر (١٩٩٨، أ) بإجراء دراستين، الأولى استهدفت تحديد قدرة طلبة الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد. وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالباً وطالبة اختبروا على مقياس واطسن - كلاسز المعدل. وبعد حساب المتوسطات الحسابية المئوية لدرجات عينة الدراسة، تبين أن قدرة العينة على التفكير الناقد (متوسطة).

أما الدراسة الثانية (١٩٩٨، ب) فقد استهدفت استقصاء تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقته بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. وتكونت العينة من (٤٢٣) فرداً من مستويات تعليمية مختلفة. طبق عليهم -كذلك- اختبار واطسن - كلاسز. وبيّنت النتائج أن قدرة أفراد المستوى العمري (١٨-٢٠) أعلى من قدرة نظرائهم من المستويات الأخرى، وأن متوسط قدرة أفراد الفرع العلمي يزيد على متوسط قدرة أفراد الفرع الأدبي. وأن متوسط قدرة الإناث يزيد على متوسط قدرة الذكور.

لدى استقراء الدراسات السابقة -الأنفة الذكر- يتبين أن غالبيتها اعتمدت على اختبار واطسن - كلاسز للتفكير الناقد بعد أخذه كما هو، أو تعديله، أو تكييفه على بيئة الدراسة، كما أن هذه الاختبارات ذات محتوى مستمد من المواقف الحياتية سوى دراسة واحدة استمدت مواقفها من الرياضيات (حمادنة ١٩٩٥). أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على بناء اختبار جديد خاص بالتفكير الناقد ذي محتوى تاريخي. كما أن الغالبية العظمى من تلك الدراسات قد تناولت التفكير الناقد في ضوء متغيري الجنس

والتخصص (علمي-ادبي)، والدراسة الحالية تناولت متغير الجنس أيضاً. أما متغير التخصص فقد تناولته في موضوع واحد، ولكن في ضوء متغير نمط المؤسسة (اداب-تربية). وتراوحت عينة الدراسات السابقة بين الصغيرة والكبيرة جداً (٢٠٣١-٥٤) طالباً وطالبة. أما عينة الدراسة الحالية فقد تحكم بها حجم المجتمع موضوع البحث. ولم تختلف تلك الدراسات في نتائجها كثيراً في مستوى التفكير الناقد الذي يكاد يقف عند درجة المتوسط. إلا أن التباين كان واضحاً في المتغيرات ذات العلاقة. واستفادت الدراسة الحالية من بعض الإجراءات التي استخدمتها الدراسات السابقة، وخاصة لدى بناء أداة الدراسة وفي المعالجات الإحصائية.

إجراء الدراسة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع كافة في قسمي التاريخ بكليتي الاداب والتربية في جامعة الموصل للعام الدراسي (١٩٩٩-٢٠٠٠) والبالغ عددهم (١٦٩) طالباً وطالبة. ومن مجتمع الدراسة جرى تحديد العينة الاستطلاعية وعينة الثبات والعينة الأساسية وكما هو مبين في الجدول (١).

الجدول (١) تفاصيل مجتمع الدراسة وافراد العينات

النسبة المئوية	المجموع	قسم التاريخ في كلية التربية		قسم التاريخ في كلية الاداب		نوع العينة
		إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٪١١	١٩	٢	٦	٢	٩	الاستطلاعية والتميز
٪١٠	١٧	٢	٥	١	٩	الصدق
٪١١	١٨	٢	٦	٢	٨	الثبات
٪٦٨	١١٥	١٥	٢٨	١١	٦١	الأساسية
٪١٠٠	١٦٩	٢١	٤٥	١٦	٨٧	المجموع

أداة الدراسة (اختبار التفكير الناقد في التاريخ)

بناء الاختبار

لغرض تحقيق هدف الدراسة، اقتضى الأمر بناء اختبار خاص لقياس التفكير الناقد في ميدان التاريخ، لعدم توفر ذلك الاختبار ضمن الاختبارات والمقاييس التي جرى إعدادها في موضوع «التفكير الناقد» سواءً كان ذلك على الصعيد المحلي أو العربي أو العالمي. يشير فرج (١٩٨٠ ص ١٣٣-١٣٤) بهذا الصدد إلى حاجة الباحث إلى إعداد اختبار جديد «عندما يتضح له أن الاختبارات المتوفرة لا تفي بالغرض». وقد مرّ إعداد الاختبار بالخطوات الآتية:

أولاً: مسح القدرات (كأطر عامة) والتي تقيسها اختبارات التفكير الناقد (ابو حطب ١٩٧٨ ص ٢٦٧)، وفي مقدمتها اختبار واطسن - كلاسر للتفكير الناقد (Watson and Classer)، والذي عرّبه جابر وهندام (١٩٧٣). وتضمن الاختبار خمس قدرات للتفكير الناقد وهي الاستنتاج، ومعرفة المسلمات أو الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. وشاع هذا الاختبار لدى التربويين فآخذوا به وعدّلوه وكيفّوه على البيئات المختلفة (انظر الدراسات السابقة). كما أخذت به مباشرة أو عن طريق دراسات أخرى البحوث التي تناولت التفكير الناقد بوصفه متغيراً تابعاً وربطته ببعض طرائق التدريس (Al-Khayyatt 1981؛ والسامرائي ١٩٩٤، والحافظ ١٩٩٥).

كما تم الاطلاع على القدرات التي تضمنها اختبار كورنيل Cornell الذي اعدّه ملمان واينيس (Millmann and Ennis) وعربه أبو زيد في دراسته عام ١٩٨٨، وهذه القدرات هي: استنباط النتيجة، والافتراضات، والاعتماد على الملاحظة، والتعميمات، وملاءمة السبب، والاعتماد على السلطة والفروض (وجد عند الجنابي ١٩٩٢ ص ٨٨) وطبقته، كمتغير تابع بعض الدراسات التي أجريت في طرائق التدريس (Sideny 1989). (Blanton 1988)

ثانياً: الاستفادة من المصطلحات والعبارات التي طرحتها المصادر والبحوث النظرية في ميدان تدريس الدراسات الاجتماعية، والتي تشكل في مجموعها المهارات الفرعية للتفكير الناقد (انظر خلفية الدراسة الحالية).

ثالثاً: الاطلاع على استراتيجية أورايلى (O'Reilly 1985) القائمة على تقديم وجهات نظر مختلفة حول الشخصيات والحوادث في فترة زمنية محددة. وكذلك الاستراتيجية التي نادى بها مونرو (Munro 1985) المسماة استراتيجية التمييز بين الحقيقة والرأي. كما استفاد الباحث من أفكار أونيل O'neil والذي حدد الخاصتين الاتيتين للتفكير الناقد:

– القدرة على التمييز بين التحيز والمنطق.

– القدرة على التمييز بين الرأي Openion والوقائع Facts.

وقال عنها: وبقدر توفر هاتين القدرتين في الفرد، بقدر ما يكون الفرد قادراً على التفكير الناقد (Brookfield 1987, P.11-12). علاوة على ذلك فقط اطلع الباحث على اختبار التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية الذي أعده موس وكوزول (Moss and Koziol 1991) والذي يختبر قدرة الطالب في التعليم العام على إنجاز مهمة القراءة وكتابة المقال.

رابعاً: على وفق ما ورد في الفقرات (أولاً-ثالثاً) أنفة الذكر، حدد الباحث القدرات الاتية مكونة مجالات للاختبار:

١- التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر

يهدف هذا المجال إلى معرفة قدرة الطالب على التمييز بين النصوص التي تمثل الحقيقة التاريخية والنصوص التي تعبر عن وجهة نظر المؤرخ أو الباحث.

٢- تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي:

يسعى هذا المجال إلى فحص قدرة الطالب على تشخيص النص الموضوعي الذي

يتضمن طرحاً مجرداً للحدث قائماً على بيان حيثياته في أكثر من وجه، والنص غير الموضوعي (المتحيز) الذي يعبر عن ميل المؤرخ أو الباحث إلى فئة أو جماعة أو فكرة سلباً أو إيجاباً دون سند أو مبرر منطقي ينسجم وطبيعة الحدث.

٣- الربط بين السبب والنتيجة في تكوين الحدث التاريخي

يسعى المجال إلى بيان قدرة الطالب على الربط بين فقرتين إحداهما تمثل السبب والثانية النتيجة.

٤- تكوين استنتاجات حول النص التاريخي

يهدف هذا المجال إلى فحص قدرة الطالب على الاستنتاج من خلال التعامل مع حيثيات أو جزئيات أو شواهد النص بقصد التوصل إلى فكرة عامة أو تصور عام من تلك الجزئيات ذات دلالة تاريخية.

٥- تقويم الحجج أو الأدلة التاريخية:

يهدف هذا المجال إلى بيان قدرة الطالب على التمييز بين الحجج أو الأدلة القوية والمهمة المتصلة مباشرة بالسؤال أو القضية التاريخية، وبين تلك الحجج الضعيفة البعيدة عن الموضوع وقليلة الأهمية.

٦- تقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي

يسعى هذا المجال إلى معرفة قدرة الطالب على الوصول إلى الافتراضات أو المسلمات المنطقية وتمييزها من بين الافتراضات غير السليمة في المقولة أو العبارة ذات المحتوى التاريخي. والافتراض هو شيء أو نتيجة نثق بصحتها، ونسلم بها أساساً للاستدلال أو المناقشة.

٧- تمييز الأسئلة الاستفهامية حول الماضي

يفحص هذا المجال قدرة الطالب على التمييز بين ثلاثة أنماط من الأسئلة الاستفهامية التي تطرح حول الماضي وأحداثه، وهي: ماذا حدث؟ كيف حدث؟ لماذا حدث؟

خامساً: بعد تحديد مجالات (قدرات) الاختبار، جرى صياغة استبانة الخبراء الأولى، وقد وجهت إلى خمسة من أساتذة التاريخ الإسلامي والتاريخ الحديث والمعاصر في جامعة الموصل بهدف اقتراح الأحداث أو النصوص أو الأفكار التاريخية التي تصلح لقياس قدرة طلبة التاريخ على التفكير الناقد وفقاً لكل مجال من المجالات المذكورة آنفاً (المعلق ١) وقد ايدت الغريب (١٩٨٥، ص ٦٠٠) هذا الإجراء حينما أوصت بضرورة «استشارة خبراء في المادة العلمية التي يغطيها الاختبار».

سادساً: وبعد استلام استجابات المختصين في التاريخ، ثم الرجوع إلى المصادر والمراجع التاريخية، واقتبس منها عشوائياً مجموعة من النصوص التاريخية والفقرات والمقولات ذات المحتوى التاريخي التي تعود إلى فترات زمنية متباينة ووزعت على مجالات الاختبار الواردة في الفقرة (رابعاً) سابقة الذكر.

المجال الأول - تضمن اثنتي عشرة فقرة، بعضها يمثل حقيقة تاريخية والبعض الآخر يعبر عن وجهة نظر معينة، ويطلب تحديد طبيعة كل نص هل هو حقيقة؟ أم وجهة نظر؟

المجال الثاني - تكون من اثنتي عشر فقرة -كذلك- بعضها موضوعي في محتواه والبعض الآخر متحيز، ويحكم الطالب على محتوى كل نص هل هو موضوعي أم متحيز؟

المجال الثالث - تكون من عشر فقرات موزعة في عمودين، الأول يمثل السبب والثاني يمثل النتيجة. ويربط الطالب بين الجملة التي تمثل السبب مع الجملة التي تمثل النتيجة.

المجال الرابع - احتوى على سبعة نصوص اقتبست من مصادرها الأصلية ووثقت مرجعياً. وأرفق كل نص بأربعة استنتاجات (فقرات)، يقوم الطالب بتفحص كل استنتاج وتقدير إن كان (صحيحاً) أو (محتملاً أن يكون صحيحاً) أو (خطأ) ويحتوى هذا المجال على (٢٨) فقرة.

المجال الخامس - تضمن ستة اسئلة، يلي كل سؤال أربع حجج (أجوبة)، ويقوم الطالب بقراءة كل حجة (جواب) والحكم عليها فيما إذا كانت حجة قوية أم حجة ضعيفة.

ويتكوّن هذا المجال من (٢٤) فقرة.

المجال السادس - تضمن خمس مقولات (عبارات) يتبع كل مقولة ثلاثة افتراضات ويسعى الطالب إلى تفحص كل افتراض، وتقدير ما إذا كان الافتراض وارداً في محتوى المقولة أم غير وارد فيها. ويحتوى المجال على (١٥) فقرة

المجال السابع - تكوّن من عشر فقرات، وضعت لها ثلاثة بدائل وهي (ماذا حدث؟) (كيف حدث؟) (لماذا حدث؟) «يقوم الطالب باختيار بديل واحد من هذه البدائل الثلاثة»، والبديل يشير إلى السؤال الذي يمثله محتوى تلك الفقرة.

سابعاً: لغرض الوقوف على صدق المحتوى (Content Validity) (الزوبعي وبكر والكتاني ١٩٨١، ص ٣٩-٤٠) للمجالات والنصوص والمقولات والفقرات الملحق بها، قام الباحث بعرض الاختبار على (١٧) محكماً في اختصاصات التاريخ الإسلامي والحديث، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي في جامعة الموصل وبغداد (ملحق ٢) وطلب إليهم تحديد الاتي:

- ١- مدى ارتباط المجالات ومحتواها مع القدرة التي يقيسها الاختبار.
 - ٢- مدى وضوح النصوص وصدق محتواها التاريخي.
 - ٣- مدى انسجام اختيار النصوص والمقولات والأسئلة مع موضوع المجال.
 - ٤- مدى سلامة محتوى صياغة الفقرات الملحق بالنصوص.
 - ٥- مدى صحة (الأجوبة) التي وضعها الباحث في نهاية النص أو الفقرة من الناحية التاريخية أو المنطقية؛ وذلك لاعتمادها في تصحيح فقرات الاختبار.
- واعتمد الباحث أسلوب المقابلة الفردية لبعض المحكمين -الذين أبدوا استعداداً لذلك- بهدف مناقشة ملاحظاتهم وآرائهم حول النصوص والفقرات في ضوء الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها الاختبار.
- وفي ضوء اتفاق ٨٠٪ من المحكمين جرى إلغاء المجالين الثالث والسابع مع فقراتهما

لأنهما يقيسان التحصيل وارتباطها ضعيفاً بالتفكير الناقد، واختصار بعضها وإعادة صياغة بعضها الآخر، وحذف الكلمات أو التواريخ أو المصطلحات غير المناسبة، وصحت بعض الأخطاء التاريخية وعرضت الفقرات والنصوص المستبدلة على المحكمين مرة أخرى فوافقوا عليها بالإجماع وعليه أصبح الاختبار مكوناً من خمسة مجالات في (٩٢) فقرة، وألحق بالاختبار ورقة مفتاح الإجابة، وأعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وعليه تكون الدرجة الكلية لاستجابات الطالب على الاختبار (٩٢) درجة موزعة على النحو الآتي:

- ١- التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر (١٢) درجة
- ٢- تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي (١٣) درجة
- ٣- تكوين استنتاجات حول النص التاريخي (٢٨) درجة
- ٤- تقييم الحجج أو الأدلة التاريخية (٢٤) درجة
- ٥- تقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي (١٥) درجة

التجربة الاستطلاعية للاختبار

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ضمن مجتمع الدراسة، مكونة من (١٩) طالباً وطالبة (انظر الجدول ١)، لمعرفة مدى وضوح التعليمات ومحتوى النصوص والفقرات، وتحديد المدي الزمني الذي يستغرقه تطبيق الاختبار، فضلاً عن إيجاد القوة التمييزية لفقرات الاختبار لغرض توضيح مدى التباين بين الأفراد الأكثر قدرة والأفراد الاضعف في القدرة (الإمام وعبد الرحمن والعجيلي ١٩٩٠ ص ١١٤). وقد تبين أن التعليمات والفقرات واضحة لأفراد العينة، وأن متوسط الوقت التقريبي (٥٠-٥٥) دقيقة. كما ظهر أن (٨٧) فقرة من فقرات الاختبار لها قوة التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدرة جيدة على التفكير الناقد والآخرين الذي يتمتعون بقدرة ضعيفة عليه، إذ تراوحت معاملات تمييزها بين (٠.٢١) و(٠.٢٥) وذلك يتناسب مع المدى المقبول للتباين إحصائياً وهو (٠.٢٥-٠.٢٠) (إبراهيم، ١٩٩٩، «أ» ص ١٠٩) ولم تحصل خمس فقرات واقعة في

المجالين الأول والثاني على تلك القوة التمييزية (انظر الملحق ٣) لذا تم حذفها، وأصبح عدد فقرات المجالين المذكورين (١٠) فقرات بالتساوي. واحتفظت المجالات الثلاثة الأخرى بعدد فقراتها، وبالتالي فقد أصبحت الفقرات الكلية للاختبار (٨٧) فقرة.

الصدق البنائي للاختبار

لغرض معرفة الصدق البنائي للاختبار، اعتمد الباحث طريقة الاتساق أو التجانس الداخلي Internal Consistency وذلك من خلال إيجاد «العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية» (الزويبي وبكر والكتاني ١٩٨١ ص ٤٣). وبما أن الاختبار الذي بين أيدينا يتكون من عدة مجالات فرعية؛ لذا فقد اتبع الباحث أسلوب استخراج العلاقة بين درجات الاختبارات الفرعية الخمس والدرجة الكلية للاختبار (الزويبي وبكر والكتاني ١٩٨١ ص ٤٤، الجنابي، ١٩٩٢ ص ١٠٠).

وطبق الاختبار على عينة من (١٧) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة (انظر الجدول «١»). وبحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson تبين أن سير معاملات الارتباط كانت على النحو الآتي: الحقيقة ووجهة النظر (٠.٦٦)، والموضوعية والتحيز (٠.٧٤)، واستنتاجات النصوص (٠.٧١)، وتقويم الحجج التاريخية (٠.٦٩)، وتقدير الافتراضات المنطقية (٠.٧٢). وعليه فإن الاختبار يتصف بالاتساق والتجانس الداخلي الجيد؛ لأن معاملات الارتباط وقعت ضمن المدى (٠.٥-٠.٧٥) الذي وصفه البياتي واثناسيوس (١٩٧٧ ص ١٩٤) بأنه مرتفع ويمثل العلاقة القوية.

ثبات الاختبار

استعان الباحث بعينة عشوائية - طبقية مؤلفة من (١٨) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة (انظر الجدول ١)، لتكون عينة للثبات، حيث تم استخدام طريقتين الأولى طريقة إعادة الاختبار (Adams and Schvaneveldt 1985 P.87)، والثانية طريقة التجزئة النصفية (الإمام وعبد الرحمن والعجيلي ١٩٩٠ ص ١٥١-١٥٤)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في التطبيقين بالنسبة للطريقة الأولى، وبين نصفي

الاختبار بالنسبة للطريقة الثانية، وذلك باستخدام معادلة بيرسون Pearson ولتصحيح الاختبار في الطريقة الثانية استخدمت معادلة هورست Horst (فرج ١٩٨٠ ص ٣٦٥)، وكانت معاملات الثبات في كلا الطريقتين عالية (Henewson morris and fitz-gibbon 1978 P.148) وكما هو موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢) معاملات الثبات للمجالات والاختبار الكلي

المجالات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الكلي
طريقة الثبات	(تمييز الحقيقة ووجهة النظر)	(تشخيص الموضوعية والتحيز)	(تكوين الاستنتاجات)	(تقويم الأدلة)	(تقرير الافتراضات)	
إعادة الاختبار	٠.٥٨	٠.٨١	٠.٧٩	٠.٨٤	٠.٩٠	٠.٨٤
التجزئة النصفية	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨٠	٠.٨٢	٠.٨٥	٠.٨١

التطبيق النهائي للاختبار

بعد سلسلة الإجراءات آنفة الذكر، أصبح اختبار التفكير الناقد في التاريخ مع ورقة الإجابة (ملحق ٤) جاهزاً للتطبيق الفعلي على العينة الأساسية المكونة من (١١٥) طالباً وطالبة (انظر الجدول ١).

وتم تصحيح الاستجابات على الاختبار (ملحق ٥) على وفق الأسلوب الذي سبقت الإشارة إليه، أي إعطاء درجة واحدة للاستجابة الصحيحة وصفر للاستجابة الخاطئة. وبلغت الدرجة الكلية (٨٧) والدرجات للمجالات (الأول - الخامس): (١٠)، و(١٠)، و(٢٨)، و(٢٤)، و(١٥) على التوالي.

المعالجات الإحصائية

استخدمت الدراسة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الصديق البنائي والثبات، ومعادلة هورست لتصحيح الثبات بالطريقة النصفية، والاختبار التائي لاختبار فرضيتي الدراسة (البياتي وأثناسيوس ١٩٧٧، زيتون ١٩٨٤).

عرض النتائج ومناقشتها :

سيتم عرض النتائج في ضوء هدف الدراسة وفرضياتها ثم مناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

أولاً: هدف الدراسة

بعد تفريغ الاستجابات في استمارات خاصة، تم احتساب درجة كل فرد من أفراد العينة على كل مجال من مجالات الاختبار الخمسة وعلى الاختبار كله. ولتحقيق هدف الدراسة الذي ينص على «معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل» تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاختبار كله، وكما وهو مبين في الجدول (٣)

الجدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري للاختبار

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري
٤٧,٥٥١	٥,١٥٠	٤٣,٥

يظهر من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة على الاختبار كله لم يزد كثيراً على المتوسط النظري للاختبار إلا بمقدار (٤,٥٥١) درجة، وعليه يمكن القول: إن التفكير الناقد متوافراً إلى حد ما لدى طلبة التاريخ في القسمين موضوعي الدراسة، ولكن ما مستوى ذلك التفكير؟ للإجابة عن هذا التساؤل تم تصنيف درجات الطلبة على الاختبار على وفق ثلاثة مستويات (إبراهيم ١٩٩٩ ص ١٦٦) وكما في الجدول (٤)

الجدول (٤) تصنيف درجات الاختبار على وفق مستوياتها

المستوى	الدرجات	عدد الافراد	النسبة
العالى (٧٥٪ فأكثر)	٦٥ فأعلى	لا يوجد	صفر
المتوسط (٥٠-أقل من ٧٥٪)	٦٤- ٤٣	٩٧	٨٤,٣٪
الضعيف (أقل من ٥٠٪)	٤٢ فأقل	١٨	١٥,٧٪

يبدو من الجدول (٤) أن أداء أفراد العينة في التفكير الناقد يقع في المستوى (المتوسط)، إذ أظهر ذلك الأداء ٨٤.٣٪ منهم، في حين لم يرتق أحد منهم إلى المستوى العالي وأظهر ١٥.٧٪ من الطلبة أداءً ضعيفاً في التفكير الناقد. وجاءت هذه النتيجة متقاربة مع دراسات كل من (الجنابي ١٩٩٢)، و(١٩٩٢ Gass and Evans) و(الخطيب ١٩٩٣) و(الكيلاني ١٩٩٥) و(عبد الحميد ١٩٩٥) و(بحري ١٩٩٦) و(الحموري والوهر ١٩٩٨، أ). إذ أشارت نتائجها إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى عيناتها كان متوسطاً. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة حمادته (١٩٩٥) التي توصلت إلى أن متوسط الأداء الكلي في الرياضيات للعينة ٥٤٪ وهو أقل بكثير من المستوى المقبول للأداء وهو ٦٠٪ وربما يعود ذلك الاختلاف إلى طبيعة مادة الرياضيات وإلى المرحلة الدراسية لعينة (الصف الثاني المتوسط). وكذلك دراسة (بحري ١٩٩٥) إذ لم يرق التفكير الناقد لدى عينتها إلى المتوسط.

التعليل المرجح لنتيجة الدراسة الحالية، هو أن المستوى المتوسط في التفكير الناقد قد ظهر، على ما يبدو، من محاولات بعض التدريسيين المتميزين في قسمي التاريخ طرح الأحداث والقضايا التاريخية من خلال طريقة المحاضرة بأسلوب تحليلي ناقد للروايات والنصوص، مما انعكس ذلك على اكتساب الطلبة خلال سني الدراسة لبعض تلك القدرات النقدية تقليداً لأساتذتهم، ولكن لم تصل تلك القدرات إلى المستوى العالي -كما أشار الجدول أنف الذكر- لأن الطلبة لم يسعوا إلى تنميتها وتطويرها بالتعلم والممارسة الذاتية، أو انهم لم يوضعوا في مواقف تعليمية من قبل غالبية التدريسيين لكي يشحنوا تلك القدرات، وذلك لشيوع الطرائق التقليدية القائمة على التلقي والاسترجاع والمرتكزة على إيجابية التدريسي وسلبية الطالب، علماً أن التاريخ -كما أكدت الدراسات- موضوع قائم على المناقشة والحوار والتساؤل المضافي إلى التفكير الناقد المبدع (إبراهيم ١٩٩٩ «ب» ص ١٣٤). ولقد أفرزت هذه الحالة نسبة لا يستهان بها (١٥.٧٪) من الطلبة -عينة الدراسة- فجاء تفكيرهم الناقد ضعيفاً.

ويرى الباحث -كذلك- أن الاعتماد على الكتب المنهجية المقررة في القسمين موضوعي الدراسة جعلت نسبة كبيرة من الطلبة يستسلمون لمحتوى ذلك الكتاب المنهجي

(المدرسي؟) خاصة إذا كان مؤلفاً من أحد أساتذة القسم، فتنحصر وظيفتهم في الحفظ والاستذكار والاستعداد لأداء الامتحانات -ولو تفحصنا على سبيل المثال الأهداف العامة لقسم التاريخ في كلية التربية/جامعة الموصل لرأينا أن تلك الأهداف في مجملها تدور حول المحور المعرفي- الثقافي ذي المنحى التقريري الموجّه، ولم ترد كلمة (النقد) سوى مرة واحدة وضمن هدف «تنمية المهارات والقدرات الفعلية وذلك بتدريب الطالب وتمرينه على أصول البحث المعتمد على التفكير والنقد والتحليل والمقارنة» (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ١٩٩٨ ص ٧٠). ولا شك في أن لذلك أثارة في ترسيم حدود معينة لهذا النمط من التفكير (التفكير الناقد) لا تتعدى المدى المتوسطي منهجياً وتدرسياً وهذا ما أوضحته نتائج الدراسة الحالية.

واستمراراً لعرض النتائج المتصلة بهدف الدراسة، ولمعرفة مستوى أداء الطلبة على المجالات الفرعية للاختبار، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلك المجالات وكما يوضحها الجدول (٥) الآتي:

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والنظرية والانحرافات المعيارية للمجالات الخمسة للاختبار

ت	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري للمجال
١	تمييز الحقيقة ووجهة النظر	٥٦٢٩ر	١٥٢٤ر	٥
٢	تشخيص الموضوعية والتحيز	٦٣٥٣ر	١٧٨٦ر	٥
٣	تكون الاستنتاجات	١١٦٢٩ر	٢٥٥٢ر	١٤
٤	تقويم الأدلة	١٣٧٥ر	٢٤٤٧ر	١٢
٥	تقرير الافتراضات	١٠١٨٩ر	١٩٠٨ر	٧٥ر

يوضح الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الاختبار أكثر من المتوسطات النظرية لها وبفارق ٠٦٢٩ر في المجال الأول، و١٣٥٣ر في المجال الثاني، و١٧٨٦ر في المجال الرابع، إلا أن ذلك الفارق يزداد بنسبة أكبر (٢٦٨٩ر) في المجال الخامس ويعني

ذلك أن أداء الطلبة على هذا المجال، وهو تقويم الأدلة والحجج التاريخية، كان أفضل كل المجالات، وربما يعزى ذلك إلى محتوى المجال نفسه القائم على طرح الأسئلة المثيرة للخرين المعرفي لدى الطلبة، وهذا ناجم -على ما يبدو- من الأسئلة التي يطرحها التدريسيون أثناء المحاضرات.

أما في المجال الثالث (تكوين الاستنتاجات حول النص التاريخي) فقد أخفق الطلبة في تفكيرهم الناقد، إذ جاء المتوسط الحسابي للأداء وهو (١١٦٢٩) أقل بكثير من المتوسط النظري للمجال وهو (١٤) وبفارق (٢٣٧١) وقد يفسر ذلك أن الطلبة (أفراد العينة) لم يتمرسوا في التعامل مع النصوص الواردة في المصادر الأصلية بمفرداتها وأسلوبها ومحتواها التاريخي، كما أن هذا المجال يتطلب بذل جهد في البحث عن الاستنتاج الصحيح من عدمه في حيثيات النص نفسه. وتتطابق النتيجة في هذا المجال مع دراسة (عبد الحميد ١٩٩٥) إذ أظهرت أن متوسط أداء العينة على اختبار الاستنتاج أقل بـ ٢١٣٦ درجة عن المتوسط النظري له، علماً أن محتوى مجال الاستنتاج مختلف في الدراستين.

ثانياً: الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الطلاب ومتوسط استجابات الطالبات في قسمي التاريخ لكلتا الكليتين على:

أ- اختبار التفكير الناقد في التاريخ كله. ب- المجالات الفرعية للاختبار ذاته.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب والطالبات على الاختبار كله وعلى المجالات الفرعية، ولغرض معرفة دلالة الفروق بينها استخدم الاختبار التائي T. Test وكما هو مبين في الجدولين (٦) و(٧).

الجدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لأداء الطلاب والطالبات على اختبار التفكير الناقد كله.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدالة
طلاب	٨٩	٤٨١٤٦	٥٢٣٨	٠.٤٧٣	غير دالة عند مستوى ٠.٠١
طالبات	٢٦	٤٧٣٤٦	٤٨٨٢		

الجدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لأداء الطلاب والطالبات على المجالات الفرعية للاختبار (طلاب ٨٩ / طالبات ٢٦)

ت	المجال الفرعي	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت* المحسوبة
١	تمييز الحقيقة	ذكور	٥٧٣٠	١٥٥٠	٠.٤٨٦
	ووجهة النظر	إناث	٥	١٤٤٩	
٢	تشخيص	ذكور	٦٤٣٧	١٧٣١	٠.٧٦٤
	الموضوعية والتحيز	إناث	٦٣٠٧	١٩٩٥	
٣	تكون	ذكور	١١٨٢٠	٢٥٧٤	٠.٤٨٣
	الاستنتاجات	إناث	١١٤٢٣	٢٥٠٠	
٤	تقويم	ذكور	١٣٨٩٨	٢٤٢١	٨٢٠
	الأدلة	إناث	١٣٧٦٩	٢٥٨١	
٥	تقرير	ذكور	١٠٣٤٦	١٣٥٤	٠.٧٩٩
	الافتراضات	إناث	١٠٢٥٨	٢٠٤٧	

* قيمة (ت) للمجالات كافة غير دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدولين (٦) و(٧) أن المتوسطات الحسابية للطلاب أكبر من المتوسطات الحسابية للطالبات في أجزاء الدرجة وهي (٠.٨) في الاختبار الكلي (جدول ٦)، و(٠.٢٣)، (٠.١٣١)، (٠.٣٩٧) و(٠.١٢٩)، (٠.٠٨) في المجالات الخمسة على التوالي (الجدول ٧) كما أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً، إذ إن قيم (ت) المحسوبة للاختبار

الكلية والمجالات كافة أقل بكثير من قيمة (ت) الجدولية (٢٠٦٣) عند مستوى (٠.٠١).

وعليه تقبل الفرضية الأولى التي تشير إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في أداء أفراد العينة على الاختبار كله وعلى المجالات الفرعية. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسات: أندرسون (Anderson 1984)، و(الجنابي ١٩٩٢)، و(الخطيب ١٩٩٣) و(عبد الحميد ١٩٩٥) و(السيد ١٩٩٥) و(الكيلاني ١٩٩٥). إلا أنها اختلفت مع دراسات سايمون ووارد (Simon and Ward 1974) و(Gunn 1993) و(حمادنه ١٩٩٥) و(حلفاوي ١٩٩٧) و(الحموري ١٩٩٨، ب) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين ولمصلحة أحدهما على الآخر. إن ذلك الاتفاق والاختلاف مع الدراسات ربما يعود إلى صفة العينة في كل منها ومستواها التعليمي.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية بالقول: إن أفراد العينة من كلا الجنسين قد تعرضوا للمواقف التعليمية ذاتها في القسم العلمي من حيث الفلسفة والأهداف ومحتوى المناهج المقررة والأنشطة المصاحبة لها والأساليب والطرائق التدريسية الشائعة الاستخدام لدى أعضاء الهيئة التدريسية فجاءت مستوياتهم متقاربة في القدرة النقدية. أما الهامش البسيط في الفرق الذي أظهر الذكور على الإناث في الاختبار الكلي والمجالات (١-٥) فذلك راجع -على ما يبدو- إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين، فغالبية الذكور يتمتعون بفرص الاتصال الجماعي داخل الجامعة وخارجها من خلال جماعة الأصدقاء التي قد تشكل لديهم اهتمامات وهموماً معرفية تقودهم إلى الحوارات التاريخية أو الثقافية أو الدينية أو السياسية مما له الأثر -إلى حد ما- في دعم قدرة النقد والتحليل لديهم.

ثالثاً: الفرضية الثانية

تقوم الفرضية الثانية على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مجموع طلبة قسم التاريخ في كلية الآداب ومتوسط استجابات مجموع طلبة قسم التاريخ في كلية التربية على:

أ- اختبار التفكير في التاريخ كله. ب- المجالات الفرعية للاختبار ذاته.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموع طلبة كلية الآداب واستجابات مجموع طلبة كلية التربية على الاختبار كله وعلى المجالات الفرعية. واستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بينهما وكما موضح في الجدولين (٨) و(٩).

الجدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لأداء طلبة كليتي الآداب والتربية على اختبار التفكير الناقد كله.

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	غير
آداب	٧٢	٤٨١١١	٥٤٧٨هـ	٠.٦٨٣	غير دالة عند مستوى ٠.٠١
تربية	٤٣	٤٧٧٢٠	٥٩٩هـ		

الجدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لأداء طلبة قسمي التاريخ في كليتي الآداب والتربية على المجالات الفرعية للاختبار (الآداب ٧٢/التربية ٤٣)

ت	المجال الفرعي	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت* المحسوبة
١	تمييز الحقيقة ووجهة النظر	آداب	٥٧٣٦هـ	١٦٠٥	٠.٤٢١
		تربية	٥٣٤هـ	١٣٨٦	
٢	تشخيص الموضوعية والتحيز	آداب	٦٥١٣	١٨٢٣	٠.٤١٠
		تربية	٦٢٣٢	١٧٢٩	
٣	تكوين الاستنتاجات	آداب	١١٧٥	٢٥٤٣	٠.٩١٦
		تربية	١١٦٩٧	٢٥٩٦	
٤	تقويم الأدلة	آداب	١٣٨٧٥	٢٥٣٩	٠.٩٧٥
		تربية	١٣٨٦٠	٢٣١٥	
٥	تقرير الافتراضات	آداب	١٠٢٠٨	١٩٤٩	٠.٦٠٨
		تربية	١٠٣٩٥	١٨٥٣	

قيمة (ت) لجميع المجالات غير دالة عند مستوى ٠.٠١.

يظهر من الجدولين (٨) و (٩) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلبة قسم التاريخ في كلية الآداب وطلبة قسم التاريخ في كلية التربية فروق هامشية وفي أجزاء الدرجة ففي الاختبار كله تفوق طلبة كلية الآداب على طلبة كلية التربية بـ (٠.٣٩١) درجة (انظر جدول ٨) وكذلك في المجالات الأول والثاني والرابع بـ (٠.٢٢٩) و (٠.٢٨١) و (٠.١٥) درجة على التوالي، بينما كان أداء طلبة كلية التربية أكبر بـ (٠.٥٣) و (٠.١٨٧) درجة في المجالين الثالث والخامس على التوالي (انظر الجدول ٩). لذا فإن هذه الفروق ليست ذات دلالة إحصائية فقيم (ت) المحسوبة للاختبار الكلي والمجالات كافة أقل بكثير من قيمة (ت) الجدولية (٢٦٣) عند مستوى (٠.٠١).

وعليه تقبل الفرضية الثانية التي تؤكد على عدم وجود أثر لمتغير نوع الكلية في أداء أفراد العينة على اختبار التفكير الناقد في التاريخ ومجالاته الفرعية. ولم تتناول الدراسات السابقة متغير التخصص الواحد في الكليات المتناظرة. إلا أن نتيجة الدراسة الحالية في هذا المتغير تتوافق -إلى حد ما- مع دراسة إبراهيم (١٩٩٧) التي بحثت في طرائق التدريس الشائعة في الأقسام المتناظرة لبعض كليات جامعة الموصل وتوصل فيها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التدريسيين لتلك الطرائق بين الأقسام المتناظرة ومنها قسمي التاريخ في كليتي الآداب والتربية.

ولدى تحليل نتيجة الفرضية الثانية، يتضح أن متغير الكلية ليس له أثر في تحديد السمات الفكرية العامة الفارقة للطلبة ذوي التخصص الواحد، علماً أن قسم التاريخ في كلية الآداب يسعى إلى إعداد الباحثين والمؤرخين، بينما يهدف قسم التاريخ في كلية التربية إلى إعداد المدرسين للمرحلة الثانوية ويقدم لطلبته مواد تربوية ونفسية بنسبة ٨-١٥٪ (وزارة التعليم العالي ١٩٩٨ ص ٨٠). ولكن يبدو أن نمطية طرائق التدريس في القسمين وتشابه المناهج والمقررات التاريخية بينهما تقريباً وتأثر عموم الطلبة بنمط التفكير السائد أدى إلى إحداث التقارب في مستوى التفكير الناقد في التاريخ لدى أفراد العينة. أما الفروق الهامشية في أجزاء الدرجات آنفة الذكر بين قسمي الكليتين فمرجعه -على ما يظهر- إلى الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم الذهنية والتي قد ترجح كفة هذه الكلية أو تلك على نظيرتها.

التوصيات والمقترحات

على وفق نتائج الدراسة وما اتصل لها من مناقشات يمكن التوصيات والمقترحات الآتية:

١- العمل على تنمية تعزيز القدرة النقدية، في ميدان المعرفة التاريخية، لدى طلبة قسمي التاريخ في كليتي الآداب والتربية والارتقاء بتفكيرهم الناقد إلى المستوى المتطور (العالي)، إذ أشارت النتائج إلى أن أحداً من أفراد العينة لم يصل إلى هذا المستوى وأن المهارة متوفرة لديهم عند المستوى المتوسط (الاعتيادي).

٢- توفير المواقف التدريسية التي تحث وتنشط القابلية النقدية لدى عدد من الطلبة، فقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة منهم ضعاف في مستوى تفكيرهم الناقد.

٣- مراجعة الأهداف المقررة لتدريس التاريخ في كلا القسمين وإعطاء مساحة أكبر للتفكير الناقد كهدف استراتيجي معاصر، وتبصير أعضاء الهيئة التدريسية بأهمية هذا النمط من التفكير لمؤرخي ومدرسي المستقبل.

٤- الإكثار من الحوارات والمناقشات بين الطلبة داخل القسم العلمي من خلال تطبيق أساليب وطرائق تدريسية جديدة تعتمد الأسلوب الجمعي كتعليم الفريق والتعليم التعاوني والعصف الذهني والندوة وحلقة المناقشة، فضلاً عن تطوير طريقة المحاضرة بما يضمن المشاركة الفاعلة للطلبة في الدرس.

٥- ادخال موضوع التفكير الناقد في التاريخ بوصفه مادة دراسية في مناهج القسم في الكليتين أو إضافته على أنه فصل مستقل في مادة أصول البحث التاريخي أو مادة فلسفة التاريخ.

٦- الاستفادة من اختبار التفكير الناقد الذي أعده الباحث لتدريب الطلبة على المجالات الخمسة التي تضمنها، واعتماد التدريسيين عليه أداة لتقويم القدرة النقدية للطلبة داخل القسم.

٧- إجراء دراسة تجريبية حول أثر بعض الطرائق التدريسية في التفكير الناقد

باستخدام الاختبار المعد في الدراسة الحالية.

٨- إعداد دراسة مقارنة بين طلبة أقسام التاريخ في بعض الجامعات العراقية أو العربية لقياس مستوى التفكير الناقد لديهم في ضوء عدد من المتغيرات.

المصادر

١- أولاً: المصادر العربية

- ١- إبراهيم، فاضل خليل، ١٩٩٧، «طرائق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام المتناظرة لبعض كليات جامعة الموصل»، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، قطر، العدد ١١، ص ٤٧-٧٩.
- ٢- إبراهيم، فاضل خليل ١٩٩٩، (أ)، أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين/جامعة الموصل، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، قطر، العدد ١٥، ص ١٣١-١٦٠.
- ٣- إبراهيم، فاضل خليل، ١٩٩٩، (ب)، أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ وميولهم نحوها، المجلة العربية التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد ١٩، العدد ١، ص ٩٥-١٢٢.
- ٤- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، ١٩٧٨، القدرات العقلية، ط ٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٥- الإمام، مصطفى محمود، وأنور حسين عبد الرحمن وصباح حسين العجيلي، ١٩٩٠، التقويم والقياس، جامعة بغداد، بغداد.
- ٦- الأمين، شاكر محمود ونعيمة عبد اللطيف وعبدالله خلف الدليمي، ١٩٩٢، أصول تدريس المواد الاجتماعية، جامعة بغداد، بغداد.
- ٧- بحري، نبيل، ١٩٩٦، التفكير النقدي عند تلميذ المدرسة الأساسية، دراسة ميدانية

رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر.

٨- بشارة، جبرائيل، ١٩٩٨، توصيات المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد ١٨، العدد ٢، ص ٨-٤٠.

٩- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي أثناسيوس، ١٩٧٧، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، بغداد.

١٠- الجنابي، فاضل زامل، ١٩٩٢، التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، بغداد.

١١- الحافظ، محمد عبدالسلام، ١٩٩٥، أثر استخدام المناقشة في التجارب المختبرية على تنمية التفكير الناقد لطلبة كلية التربية، رسالة ماجستير، جامعة الموصل، الموصل.

١٢- حلفاوي، مسعف عثمان، ١٩٩٧، اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

١٣- حمادنة، أحمد فواز، ١٩٩٥، مستوي التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

١٤- الحموري، هند ومحمود الوهر، ١٩٩٨، أ، قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٢٥، العدد ١، ص ١٤٥-١٥٨.

١٥- الحموري، هند ومحمود الوهر، ١٩٩٨، ب، تطوير القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٢٥، العدد ١، ص ١١٢-١٢٦.

١٦- الخطيب، مها أحمد حسين، ١٩٩٣، أثر كل من درجة الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (١١-١٤) سنة في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الأولى، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

١٧- خليفة، غازي جمال وعلي كايد خريشة، ١٩٩٨، درجة تعرّف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وأثره في درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة واتجاهاتهم نحوها، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد ١٣، ص ٢٠٧-٢٤٤.

١٨- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ومحمد إلياس بكر وإبراهيم الكناني، ١٩٨١، الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، الموصل.

١٩- زيتون، عايش محمود، ١٩٨٤، أساسيات الإحصاء الوصفي، ط١، دار عمار، عمان-الأردن.

٢٠- السامرائي، قصي محمد لطيف، ١٩٩٤، أثر استخدام طريقتي المناقشة واللقاءية مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمين، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، بغداد.

٢١- السكران، محمد أحمد، ١٩٨٩، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق، عمان.

٢٢- السيد، عزيزة، ١٩٩٥، التفكير الناقد - دراسة في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

٢٣- الشعوان، عبد الرحمن بن محمد، ١٩٩٢، مدى أهمية تطبيق مهارات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٤- عبد الحميد، كامل، ١٩٩٥، التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل، مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل، العدد ١٦، ص ٤١٤-٤٢٩.

- ٢٥- عثمان، سيد أحمد وفؤاد أبو حطب، ١٩٧٨، التفكير - دراسة نفسية، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٢٦- العمارة، محمد حسن، ١٩٩٨، منهاج الدراسات الاجتماعية الجديد في الأردن للصف التاسع الأساسي، من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية - دراسة تقويمية، المجلة العربية للتربية، تونس، المجلد ١٨، العدد ١، ص ١٠٥-١٣٢.
- ٢٧- الغريب، رمزية، ١٩٨٥، التقويم والقياس النفسي، دار تكنوبرت، القاهرة
- ٢٨- فرج، صفوت، ١٩٨٠، القياس النفسي، ط١، دار الفكر العربي.
- ٢٩- الكيلاني، أنمار، ١٩٩٥، التفكير الناقد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، المتحقيقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية، دراسات العلوم الإنسانية، المجلد ٢٢ (أ) العدد (٦، الملحق)، ص ٣٥٩٩-٣٦٢٣.
- ٣٠- محافظة، علي، ١٩٩٦، مشكلات عضو هيئة التدريس في أقسام التاريخ في الجامعات الأردنية، المؤرخ العربي، العدد ٥٣، ص ١٢٠-١٢٨.
- ٣١- مرسي، سعد، ١٩٧٤، طرق تدريس المواد الاجتماعية - أسس عامة واتجاهات، مجلة الأجيال، نقابة المعلمين، بغداد، العدد ٢٣، ص ١٢٨-١٥٩.
- ٣٢- نصر، حمدان علي، ١٩٩٦، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدية، المجلة العربية للتربية، تونس، المجلد ١٦، العدد ١، ص ٢٣٠-٢٦١.
- ٣٣- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٩٨، المناهج الدراسية لكليات التربية، كراسة غير منشورة، بغداد.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- 34- Adams, G. and Schvaneveldt, J., 1985, Understanding Research Methods, Longman, New York.
- 35- Al- Khayyatt, A., 1981, An experiemental study comparing the effects of

- the inquiry method and the traditional method for teaching social studies in two kuwate secondary schools for boys, Diss. Abst. Int. Vol. 41, No. 10.
- 36- Anderson, J., 1984, The relationship of moral Judgment Critical thinking and gender among college students, Diss. Abst. Int. Vol. 49, No. 8.
 - 37- Beyer, B., 1985, Critical thinking: What is it ?, Social Education, Vol. No. 4, PP. 270-276.
 - 38- Blanton, J., 1988, The effect of inquiry strategies on the critical thinking: skills-content acquisition- self concept - and attitude of eight grade united States history students in a public school district in the Mississippi delta, diss. abst. int., vol. 49, no.2.
 - 39- Blyth, j., 1988, History 5 to 9, hodder and stoughton, london.
 - 40- Booth, m., 1983, Inductive thinking In history the 14-16 age group, In Fines, J. (ed.) Teaching History, Holmes MC Dougall, Edinburgh.
 - 41- Brookfield, S. 1987, Developing Critical thinkers, jossey - Bass, London.
 - 42- Brown, S. and Brown, L., 1971, Suggested critical thinking and Inquiry techniques in Science for middle school teachers, School Science and Mathematics Vol. LXX, No. 8, PP.731-736.
 - 43- Campell, L. and Bohac, R., 1984, In defence of history, Southern journal of Social Education Vol. 14, No. I, PP. 19-20.
 44. Donald, K., 1989, Teaching Critical thinking through controversial issues, Diss. Abs. Int. Vol. 49 No. 7.
 - 45- Farmer, R. 1983, The benefits of historical study, The Social Studies Vol., 74, No. I, PP. 14-15 .
 - 46- Garvey, B. and Krug, M. 1985, Models of history Teaching in secondary school, Oxford University Press, oxford.
 - 47- Gunn, C., 1993, Assessing Critical thinking, Diss. Abs. Int. Vol. 54, No. 4.
 48. Henerson, M., morris, L. and Fitz Gibbon, C., 1978, How to Measure atti-

tudes, Sage, London.

- 49- Mckee, S., 1988, Impediments to implementing critical thinking. Social Education, Vol, 52. PP. 444-446.
- 50- Milton, H., 1993, Improving the critical thinking skills and course content, EDRS.
- 51- Moss, R. and Koziol, S. 1991, Investigating the validity of a locally Developed Critical thinking test, Educational measuremnt : Issues and practice, Vol. 10, No. 3, pP. 17-22.
- 52- Munro, Co. and Salter, A., 1985, The Know - How of teaching critical thinking, Social Education, Vol. 49, No. 4, Pp. 284-292.
- 53- Nickerson, R.; perkins, D. and Smith, E., 1985, The teaching of thinking, Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- 54- O'Reilly, K., 1985, Teaching critical thinking in high school U.s. History, Social Education, Vol.49, No.4 PP. 281-283.
- 55- Sideny, H. 1989, The effect of the inquiry method of teaching on critical thinking skills, achievement and attitude toward science, Diss. Abs. Int. Vol. 50, No. 5.
- 56- Simon, A., and Ward, L., 1974, The performance on the Watson Glasser Critical thinking appraisal of university students classified according to sex, type of course pursued and personality score Category, Educational and Psychological measurement, Vol. 34. pp. 957-960.
- 57- Watson, G. and Glasser. E., 1964, Watson-Glasser critical Thinking Apraisal, Harcourt, Brace and World Co., New York.

ملخص الدراسة

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى التفكير الناقد في التاريخ لدى طلبة قسمي التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل وفق متغيري الجنس ونوع

الكلية. تكون مجمع الدراسة من طلبة الصف الرابع في القسمين للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠ والبالغ عددهم (١٦٩) طالباً وطالبة.

لغرض تحقيق هدف الدراسة ، أعد الباحث اختباراً للتفكير الناقد في موضوع التاريخ، احتوى على خمسة مجالات هي التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر، وتشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي، وتكوين استنتاجات حول النص التاريخي، وتقويم الحجج والأدلة التاريخية، وتقدير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي. وتم اختيار نصوص ومقولات هذه المجالات عشوائياً من مصادر ومراجع التاريخ الإسلامي والتاريخ الحديث والمعاصر، وبلغت عدد فقراته (٧٨) فقرة. وأجريت على الاختبار عمليات صدق المحتوى وتمييز الفقرات وصدق الاتساق الداخلي، وبلغت درجة ثبات الاختبار كله (٠,٨٤) بطريقة إعادة الاختبار و(٠,٨١) بطريقة التجزئة النصفية. واستخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون-Pearson ومعادلة هورست Horst واختبار (ت) T-Test .

توصلت الدراسة إلى أن أداء أفراد العينة على اختبار التفكير الناقد في التاريخ يقع في المستوى المتوسط إذ أظهر ذلك الأداء ٣,٨٤٪ منهم، ولم يرتق أحد إلى المستوى العالي، وأظهر ٧,١٥٪ من الطلبة أداءً ضعيفاً على الاختبار ذاته. وكان أداء الطلبة على مجال تقويم الحجج والأدلة التاريخية أكبر من بقية المجالات ، أما أدائهم على مجال تكوين الاستنتاجات فكان ضعيفاً. ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب واستجابات الطالبات لكلا الكليتين على الاختبار كله وعلى المجالات الفرعية، وكذلك لم تظهر تلك الفروق بين استجابات طلبة كلية الآداب واستجابات طلبة كلية التربية.

ووفق النتائج ومناقشتها، قدمت الدراسة جملة من التوصيات والمقترحات.

The level of Critical Thinking Among the History students in the - Arts and Education Colleges/ University of Mosul

Dr. Fadhil Khalil Ibrahim

**Assistant professor, Head of Education and psychology Dept;
Teacher's College- university of Mosul.**

Summary

This study aims at examining the Level of Critical thinking in history among the History Dept. students in the Colleges of arts and Education- Mosul University, according to sex and the type of college. The sample of the study consisted of 169 fourth grade students (male and female) in both departments in the academic year 1999-2000.

To achieve the aim of the study, the researcher prepared critical thinking test in history which contains five areas: the distinguishing between historical facts and ideas; identifying the objectivity and bias; forming inferences; evaluating historical evidence; and establishing the logical proposals. The test includes 87 items chosen randomly from Islamic History, Modern and Recent History. Content Validity and Consistency validity have been carried out. The reliability of the test was 0.84 by Test Re- Test method and 0.81 by split - half method.

The study shows that the performance of students sample on the history critical thinking test was moderate (about 84.3% of them), No one was on the high level, while 15.7% of them were weak in their performance. Also the performance of students was higher with regard to evaluating evidence area, but they failed in forming inferences.

The study also shows that there is no significant differences between males and females students with regard to the Test as a whole and with regard to each area. In addition there were no differences between the Arts college students and Education college students on the same matter.

Finally, Suggestions and Recommendations were introduced..

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١)

استبانة الخبراء الأول

جامعة الموصل

كلية المعلمين

الاستاذ الدكتور.....المحترم

تحية خالصة وبعد،

يقوم الباحث بإعداد اختبار للتفكير الناقد في التاريخ، مكوّن من سبعة مجالات، أشارت الدراسات إلى أنها في مجملها تكوّن مهارة التفكير الناقد، ونظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية مرموقة وخبرة واسعة في ميدان الدراسات التاريخية، يرجى التفضل باقتراح الحدث أو النص التاريخي أو الفكرة التاريخية التي تصلح من وجهة نظركم لقياس مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف الرابع في قسم التاريخ في كليتي الآداب والتربية في ضوء المجالات المدونة أدناه. علماً أن المعلومات المقدمة من قبلكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب، شاكراً لكم تعاونكم مع الباحث. وتفضلوا بقبول وافر الاحترام.

المجال الأول: قدرة الطالب على التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر.

١-

٢-

٣-

٤-

٥-

المجال الثاني: قدرة الطالب على تشخيص الموضوعية والتحيز في المصدر أو النص التاريخي.

١-

-٢-

-٣-

-٤-

-٥-

المجال الثالث: قدرة الطالب على الكشف عن السبب والنتيجة (ربط الأسباب بالنتائج)
في تكوين الحدث التاريخي.

-١-

-٢-

-٣-

-٤-

-٥-

المجال الرابع: قدرة الطالب على تكوين استنتاجات حول النص التاريخي.

-١-

-٢-

-٣-

-٤-

-٥-

المجال الخامس: قدرة الطالب على تكوين الافتراضات والوصول إلى الأحكام في التاريخ.

-١-

-٢-

-٣-

-٤-

-٥-

المجال السادس: قدرة الطالب على صياغة الأسئلة الاستفهامية حول الماضي.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

المجال السابع: قدرة الطالب على الربط بين حدثين مختلفين في الزمان والمكان.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

مجالات أخرى (إن وجدت):

الباحث

المخلق (٢)

أسماء الخبراء ودرجاتهم العلمية واختصاصاتهم وعن أوينهم

الاسم	الدرجة العلمية	الاختصاص	العنوان
١- الدكتور عماد الدين خليل عمر	أستاذ	تاريخ إسلامي	كلية التربية-جامعة الموصل
٢- الدكتور ذنون عبدالواحد طه	أستاذ	تاريخ إسلامي	كذلك
٣- الدكتور هاشم يحيى الملاح	أستاذ	تاريخ إسلامي	كلية الآداب-جامعة الموصل
٤- الدكتور عبدالمنعم رشاد محمد	أستاذ	تاريخ إسلامي	كذلك
٥- الدكتور إبراهيم خليل أحمد	أستاذ	تاريخ حديث ومعاصر	مدير مركز الدراسات التركية جامعة الموصل
٦- الدكتور خليل علي مراد	أستاذ	تاريخ حديث ومعاصر	كلية التربية - جامعة الموصل
٧- السيد شاكر محمود الأمين	أستاذ	طرق تدريس الاجتماعيات	كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد
٨- الدكتور صباح حسين العجيلي	أستاذ	قياس وتقويم	كذلك
٩- الدكتور عبدالله الموسوي	أستاذ	طرق تدريس عامة	كذلك
١٠- الدكتور خليل إبراهيم جاسم	أستاذ مساعد	تاريخ إسلامي	كلية المعلمين-جامعة الموصل
١١- الدكتور كامل عبدالحميد عباس	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي /بناء اختبارات	كلية التربية-جامعة الموصل
١٢- الدكتور محفوظ القزاز	مدرس	قياس وتقويم	كذلك
١٣- الدكتور موفق سالم نوري	مدرس	تاريخ إسلامي	كلية المعلمين-جامعة الموصل
١٤- الدكتور وائل علي النحاس	مدرس	تاريخ حديث ومعاصر	كذلك
١٥- الدكتور صابر عبدالله سعيد	مدرس	قياس وتقويم	كذلك
١٦- الدكتور جاجان جمعة محمد	مدرس	علم النفس التربوي	كذلك
١٧- الانسة ندى فتاح زيدان	مدرس	علم النفس التربوي	كذلك

ملحق (٣)

القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الناقد

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	القوة التمييزية
٤٣ ٣٦ ٣٥ ٣٢ ٢٥ ٢٢ ١٦ ٨٥ ٨٤ ٧٤ ٦٧ ٦٢ ٥٥ ٤٤	١٤	٠.٢١
٣١ ٩٢ ١٨ ١٦ ٨ ٦ ٥ ٣ ٨٧ ٧١ ٦٠ ٥٠ ٤٨	١٣	٠.٢٢
٢٧ ٢٤ ٢١ ١٧ ١٥ ١٤ ٨٩ ٥٢ ٤٢ ٣٨ ٣٧ ٣٤ ٣٣ ٣٠ ٧ ٥٨ ٥٧ ٥٦ ٥٣	١٨	٠.٢٣
٧٥ ٧٢ ٧٢ ٥٩ ٤٧ ٤٥ ٦١ ٤١ ٢٨ ٨٢ ٨١ ٧٧ ٦٦	١٢	٠.٢٤
٤٠ ٢٩ ٢٦ ٢٠ ١٣ ٩١ ١٠ ٢ ٩٠ ٩ ٨٦ ٨٠ ٧٨ ٧٠ ٦٥ ٤٦ ٧٩ ٧٦ ٦٩ ٦٣ ٥١ ٣٩ ٢٣ ٨٨ ٧ ٢٨ ١٩ ٩ ٨٣	٣٠	٠.٢٥
٢٤ ١٢ ١١ ٤ ١	٥	٠.١٦ - ٠.١٩

ملحق رقم (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار التفكير الناقد في التاريخ

جامعة الموصل

كلية المعلمين

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد،

بين يديك اختبار يقيس قدرتك على التفكير الناقد في التاريخ، يتكون هذا الاختبار من خمسة مجالات، لكل مجال عدة فقرات تمثل نصوصاً وأفكاراً ومقولات تعود إلى حقبة تاريخية متباينة. وقد اقتبست عشوائياً من مصادر ومراجع مختلفة.

يرجى قراءة المقدمة التوضيحية لكل مجال والإجابة عن الفقرات التي تليها بدقة واهتمام، علماً أن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب.

ملاحظة:

أجب عن المعلومات الآتية (ضع علامة (✓) في المربع المناسب).

- | | | |
|------------|-------------------------------|--------------------------------|
| ١- الكلية: | <input type="checkbox"/> أداب | <input type="checkbox"/> تربية |
| ٢- الجنس: | <input type="checkbox"/> ذكر | <input type="checkbox"/> أنثى |

شاكراً لكم تعاونكم مع التقدير

الباحث

د. فاضل خليل ابراهيم

المجال الأول - التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر

يهدف هذا المجال إلى معرفة قدرتك على التمييز بين النصوص التي تمثل الحقيقة التاريخية المتفق عليها والنصوص التي تعبر عن وجهة نظر المؤرخ أو الباحث. يرجى وضع علامة (✓) أمام كل فقرة أو نص وفي مربع البديل الذي تراه مناسباً.

ت	الفقرة (النص)	حقيقة تاريخية	وجهة نظر
١-	إن قلق الأئصار على مستقبلهم السياسي جعلهم يبادرون فور سماعهم بوفاء الرسول (ص) إلى الاجتماع في سقيفة بني ساعدة لبحث مسألة من يخلف الرسول (ص) في قيادة الدولة.		
٢-	كان قصي بن كلاب لا يخالف ولا يُردّ عليه شئ صنعه.		
٣-	إن أبا عبيدة الجراح حين تسلم رسالة عزل خالد بن الوليد عن إمارة الجيش كتمها واستمر يعمل تحت إمرة خالد حتى انتهى من فتح دمشق.		
٤-	التاريخ تجربة يُستفاد منها في أمور ينتظر حدوث أشباهها.		
٥-	إن القضاء على البرامكة لم يكن وليد انفعال مفاجئ من قبل الخليفة هارون الرشيد بل كان تدبيراً مخططاً له ولدت أحداث تراكمت على بعضها.		

ت	الفقرة (النص)	حقيقة تاريخية	وجهة نظر
٦-	بفضل العلماء المسلمين تمكن الغرب الأوربي من الوقوف على بعض كتابات أرسطو التي ضاعت أصولها اليونانية.		
٧-	إن الحرب العالمية الأولى لم تكن مقصودة ، بل اندفعت إليها الدول بدون إرادتها فانغمرت فيها انغماراً.		
٨-	شهدت البلدان الإسلامية خلال مرحلة الصراع ضد الصليبيين والتتار غلبة اتجاه الوحدة على اتجاهات الانفصال.		
٩-	لقد كانت اتفاقية سايكس بيكو مثالا على خداع الدول الكبرى وتلاعبها بمقدرات الشعب العربي .		
١٠-	إن نظرة العثمانيين إلى العراق كانت تقوم على أساس أنه حصن مهمته الرئيسة حفظ الأراضي التابعة للسلطان ومركز لجمع الضرائب.		

المجال الثاني: تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي

يسعى هذا المجال إلى التعرف على قدرتك على تشخيص النص الموضوعي الذي يتضمن طرحاً مجرداً للحدث قائماً على بيان حيثياته في أكثر من وجه، والنص غير الموضوعي (المتحيز) الذي يعبر عن ميل المؤرخ أو الباحث إلى فئة أو جماعة أو فكرة سلباً أو إيجاباً دون سند أو مبرر منطقي ينسجم وطبيعة الحدث. يرجى وضع علامة (✓) أمام كل نص وفي مربع البديل الذي تراه مناسباً.

ت	الفقرة (النص)	موضوعي	متحيز
١١	إن العرب أصعب الأمم انقياداً بعضهم البعض ، للغلظة والأنفة وبعد الهمة والمنافسة في الرياسة، فقلما تجتمع أهواؤهم من أجل ذلك.		
١٢	لدى تحليل رسائل خالد بن يزيد في الكيمياء يظهر أن في بعضها من الحقائق ما يمكن أن ننسبه إلى خالد ، وأن فيها من الأمور ما لا يمكن أن تعود إلى عصره ، وهي على ما يبدو إضافات ألحقت بالنصوص الأصلية .		
١٣	ما يكون لنا أن نتلمس عن الجنس السامي دروساً فلسفية، ومن عجائب القدر أن هذا الجنس الذي استطاع أن يطبع ما ابتدعه من الأديان بطابع القوة، لم يثمر أدنى بحث فلسفي خاص.		
١٤	اجتمعت في شخصية الخليفة عبد الرحمن الناصر في الأندلس مواهب عدة، أهلتة لأن يكون حاكماً ناجحاً ، فهو سياسي مرن وقائد شجاع وإداري صلب، يضاف إلى ذلك ثقافة أدبية واسعة وذوق فني رفيع.		

ت	الفقرة (النص)	موضوعي	متحيز
١٥	البابكية حركة تحررية ، وهي انتفاضة شعب ضد الخلافة العباسية سعت إلى تحقيق المساواة وتعميم الاستفادة من المنافع العامة وتحرير المرأة.		
١٦	إن الثورة الفرنسية أيقظت الروح القومية والديمقراطية في الشعوب الأوروبية. وقد برز نابليون باسم هذه المبادئ وبشر بها ثم صار ضحية لها .		
١٧	كانت الدولة البريطانية تحب دائماً إعمار العراق وترقيته وجمع كلمة أهاليه وضم شتاتهم. وكان قد عرض شيوخ البلاد وأكابرهم مراراً لا تحصي على القنصل البريطاني أن يحمل دولته على أن تأخذ هذه البلاد تحت أجنحة حمايتها.		
١٨	إنه بسبب كون المعرفة التاريخية غير كاملة وأن وجهة نظر المؤرخ متحيزة بالضرورة لذا فإن التاريخ ليس له معنى .		
١٩	ينبغي إقامة العلاقة السليمة والطبيعية بين عدد السكان ونموهم من ناحية وبين مساحة المجال وقيمتهم من ناحية أخرى، فإنه من الضروري تأمين سلامة هذا المجال.		
٢٠	إننا لا ننكر مجهودات كثير من المستشرقين ، ولكن يجب أن نكون واعين في الوقت ذاته بأن اهتمامهم بالتراث العربي الإسلامي لم يكن من أجل العرب والمسلمين ولكن كان دوماً من أجلهم هم.		

المجال الثالث: تكوين استنتاجات حول النص التاريخي

يهدف المجال إلى فحص قدرتك على الاستنتاج من خلال التعامل مع حيثيات وجزئيات أو شواهد النص بقصد التوصل إلى فكرة عامة أو تصور عام من تلك الجزئيات ذي دلالة تاريخية ومنطقية.

يتكون هذا المجال من سبعة نصوص اقتبست عشوائياً من مصادرها الأصلية، وألحق بكل نص عدة استنتاجات يمكن التوصل إليها من خلال مضامين ذلك النص. يرجى تفحص كل استنتاج على حدة وتقدير مدى صحته أو خطئه وذلك بوضعك علامة (✓) في مربع البديل الذي تراه مناسباً.

النص الأول:

«... أمرهم رسول الله (ص) أن يخرجوا إلى أرض الحبشة ملك صالح يقال له النجاشي لا يظلم أحد بأرضه، وكان يثنى عليه مع ذلك صلاح، وكانت أرض الحبشة متجراً لقريش يتجرون فيها رفاغاً من الرزق وأمناً ومتجراً حسناً فأمرهم بها رسول الله (ص) فذهب إليها عامتهم لما قدموا مكة وخاف عليهم الفتن ...» الطبري ج ٣ ص ٢٣١.

الاستنتاجات

صحيح	محتمل	خطأ

- ٢١- لولا الهجرة إلى الحبشة لانتهدت الدعوة الإسلامية.
- ٢٢- أراد الرسول (ص) إقامة تحالف بينه وبين النجاشي ضد قريش.
- ٢٣- سبق أن زار الرسول (ص) الحبشة قبل الهجرة لغرض التجارة.
- ٢٤- كان بإمكان المسلمين أن يهاجروا إلى منطقة أخرى غير الحبشة.

النص الثاني:

«قال أبو يوسف: والجزية واجبة على جميع أهل الذمة ممن في السواد وغيرهم من أهل الحيرة وسائر البلدان من اليهود والنصارى والمجوس والصابئين والسامرة ما خلا

نصارى بني تغلب وأهل نجران، وإنما تجب الجزية على الرجال منهم دون النساء والصبيان، على الموسر ٤٨ درهماً، وعلى الوسط ٢٤ درهماً، وعلى المحتاج الحراث العامل بيده ١٢ درهماً يؤخذ كل ذلك منهم في كل سنة» (أبو يوسف كتاب الخراج، ص ١٣١-١٣٢).

الاستنتاجات

صحيح	محتمل صحيح	خطأ

٢٥- فرض الجزية دليل قوة الدولة الإسلامية.

٢٦- استثنى المسلمون نصارى بني تغلب وأهل نجران من الجزية لوجود اتفاق سياسي معهم.

٢٧- استثناء النساء والصبيان دليل على أن الجزية هي بدل الخدمة العسكرية.

٢٨- لاتدفع الجزية إلا بالدرهم.

النص الثالث:

« ... خرج الزنج فاجتمع منهم خلق كثير بالفرات وجعلوا عليهم رجلاً أمسه رياح ... فأفسدوا ... وسير (الحجاج) إليهم جيشاً عليه ... حفص بن زياد فقاتلهم فقتلوه وعزموا أصحابه، ثم أرسل إليهم جيشاً آخر فهزم الزنج وقتلهم واستقامت البصرة ...» (ابن الأثير: الكامل ج ١٧، ص ٤٠).

الاستنتاجات:

صحيح	محتمل صحيح	خطأ

٢٩- كان خروج الزنج بسبب سوء حالتهم الاقتصادية.

٣٠- الزنج حركة سياسية منظمة.

٣١- الجيش الآخر كان بقيادة طارق بن زياد.

٣٢- لولا قتال الحجاج للزنج لسيطروا على البصرة.

النص الرابع

« ... يقول أبو جعفر المنصور في إحدى خطبه: أيها الناس، إنما أنا سلطان الله في أرضه أسوسكم بتوقيقه وتسديده، وأنا خازنه على فيئه أعمل بمشيئته، وأقسمه بإرادته، وأعطيه بأذنه. قد جعلني الله عليه قفلاً، إذا شاء فتحني لأعطياتكم، وقسم فيئكم وأرزقكم فتحني، وإذا شاء أن يقفلني عليه قفلني ... » (الطبري ج ٨، ص ١١٧)

صحيح	محتمل صحيح	خطأ

الاستنتاجات:

- ٣٣- استمد المنصور مقولته من آية في القرآن الكريم.
- ٣٤- المنصور كان متأثراً بالفرس في نظرية الحق الإلهي.
- ٣٥- أراد المنصور أن يسيطر على أموال الفيء لمصلحته الخاصة.
- ٣٦- خطبة المنصور تتناقض مع خطبة ابي بكر الصديق لدى مبايعته بالخلافة.

النص الخامس

يقول البابا أوربان الثاني حاثاً على الحرب: « ليست الحرب لاكتساب مدينة واحدة فقط بل هي أقاليم آسيا كلها مع غناها وخزائنها التي لا تُحصى، فاتخذوا محمية القبر المقدس وخلصوا الأراضي المقدسة من أيدي المختلسين، وأنتم املكوها لذواتكم فهذه الأرض كما قالت التوراة تفيض لبناً وعسلاً ». (غوشي دي شارتر: تاريخ حج الإفرنج إلى القدس، ص ١٢٢).

الاستنتاجات:

خطأ	محتمل صحيح	صحيح

٣٧- يقصد أوربان بالمدينة الواحدة مدينة القدس في فلسطين.

٣٨- قامت الحروب الصليبية بهدف السيطرة على ثروات البلاد العربية.

٣٩- البابا أوربان كان من أصل شرقي.

٤٠- لا يمكن أن نغفل الدافع الديني لقيام الحروب الصليبية حتى لو كان هذا الدافع حجة.

النص السادس

وصف هارولد لامب التنظيم الاقتصادي في عهد سليمان القانوني بالاتي:

« ... إن الأتراك مولعون جداً بالنظام في كل الأمور ... ولأن الاقتصاد وتنظيم الحاجات من العوامل الرئيسة ... فإنهم يُعنون بذلك عناية خاصة حيث تتيسر جميع الحاجات كبيرة وصغيرة وبأسعار مناسبة ... وإذا ما ورد موظفو الحسبة الذين يقومون بجولات يومية أي شخص يطفف في الوزن أو يبيع بضاعته بسعر مرتفع جداً فسيلاقي ضرباً مبرحاً بالفلقة ويحال إلى القضاء .. »

خطأ	محتمل صحيح	صحيح

الاستنتاجات:

٤١- لم يهتم الأتراك بالنظام الاقتصادي قبل سليمان القانوني.

٤٢- اهتم الأتراك بتنظيم الحاجات وتوفيرها في الأستانة فقط.

٤٣- إذا دفع الشخص المطفف في الوزن لموظف الحسبة مبلغاً من المال (رشوة) فسوف لن يحاسبه.

٤٤- عاش الناس برفاهية في عهد سليمان القانوني.

النص السابع:

إبان الثورة الصناعية شهد احد العمال بما يأتي:

« لقد كان العمل يبدأ في المصنع من الخامسة صباحاً حتى حوالي الساعة السابعة مساءً. وبذلك كان عدد ساعات العمل يرتفع إلى ١٤ ساعة يومياً تتخللها ساعة واحدة للغداء، وبذلك كنا نعمل ١٣ ساعة يومياً من العمل الشاق المتواصل المضر بالصحة، فالمكان لا يدخله الهواء ولا نرى الشمس إطلاقاً من أي نافذة، ونتنفس منه الغبار، مما يقلل مقدرتنا على مقاومة المرض، ويحد من قدراتنا على العمل ... ولكننا كنا مرغمين على كل حال على العمل وإلا تعرضت أسرنا للضياع والجوع ... إن أجورنا لا تكاد تكفي لسد حاجتنا الضرورية ... ». (أحمد البرعي، الثورة الصناعية، ص ٣١٣).

الاستنتاجات:

صحيح	محتمل صحيح	خطأ

٤٥- كانت الثورة الصناعية نقمة على العمال.

٤٦- يبالغ العامل في وصفه لظروف العمل.

٤٧- الثورة الصناعية جاءت لخدمة الطبقة البرجوازية.

٤٨- ساعات العمل الطويلة حالة طبيعية.

المجال الرابع: تقييم الحجج أو الأدلة التاريخية

يهدف هذا المجال إلى فحص قدرتك على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية التاريخية موضوع النقاش أو الطرح. والحكم على قوة الحجة المنطقية أو الدليل التاريخي يرتبط بمدى اتصال الحجة أو الدليل اتصالاً مباشراً بالسؤال أو القضية المطروحة إضافة إلى وزن الحجة أو الدليل وأهميته ... فالحجج القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال، أما الحجج الضعيفة فهي إما غير متصلة بصورة مباشر بالسؤال حتى وإن كانت لها أهمية كبيرة، أو تكون لها أهمية ضعيفة وتتصل بجوانب ثانوية من

السؤال. وقد وضعت لهذا الغرض ستة أسئلة يلي كل سؤال منها أربع حجج المطلوب منك تحديد فيما إذا كانت الحجة قوية أو ضعيفة، وذلك بوضع علامة (✓) في مربع البديل الذي تراه مناسباً.

أولاً: هل كان من المفترض أن يقبل الفلسطينيون والعرب بقرار تقسيم فلسطين رقم

حجة قوية	حجة ضعيفة

(١٨١) الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٤٧؟

٤٩- كلا؛ لأن فلسطين أرض عربية ملك للفلسطينيين وحدهم.

٥٠- كلا؛ لأن قبول القرار يعني الاعتراف الرسمي بالاحتلال.

٥١- نعم؛ لأن بريطانيا قد كفلت حقوق الفلسطينيين.

٥٢- نعم؛ لأن هذا القرار يعتبر اليوم حلاً بالنسبة للفلسطينيين.

ثانياً: هل كان سقوط بغداد نتيجة حتمية لخيانة مؤيد الدين بن العلقمي؟

حجة قوية	حجة ضعيفة

٥٣- نعم؛ لأنه فارس يريد أن ينال من العرب وعاصمتهم.

٥٤- كلا؛ لأن عامل الضعف كان يدب في أركان الخلافة آنذاك.

٥٥- كلا؛ لأن أسوار مدينة بغداد لم تكن محصنة بشكل جيد.

٥٦- نعم؛ لأنه أجرى اتصالات سرية معهم.

ثالثاً: هل تعتقد أن المؤرخ العربي يمكن أن يكون موضوعياً في أحكامه؟

حجة قوية	حجة ضعيفة

٥٧- نعم، إذا كان يسعى للوصول إلى الحقيقة التاريخية.

٥٨- نعم، إذا كان يكتب التاريخ من وجهة نظر قومية.

٥٩- كلا؛ لأنه لا يستطيع أن يتخلى عن انطباعاته وميوله الذاتية.

٦٠- كلا؛ لأنه ليس هناك موضوعية في كتابة التاريخ.

رابعاً: يقول ابن خلدون: إن أكثر حملة العلم في الإسلام

من العجم؟

حجة قوية	حجة ضعيفة

٦١- نعم، لأن غالبيتهم ذوي أصول غير عربية.

٦٢- نعم، لأن العرب يميلون إلى الشعر والأدب.

٦٣- نعم، لذا يجب أن نقول علماء مسلمون وليسوا عرباً.

٦٤- كلا، فإنهم عرب لكنهم نسبوا إلى بلاد أعجمية.

خامساً: هل ترى أن فشل حركة عبد الوهاب الشواف في الموصل عام ١٩٥٩ يعود إلى

الطموح الشخصي للشواف بالزعامة؟

حجة قوية	حجة ضعيفة

٦٥- كلا، فإن الفشل يعود إلى ضعف الوعي الوطني والقومي آنذاك.

٦٦- كلا، فإن الفشل يعود إلى انعدام التخطيط السليم للحركة.

٦٧- نعم، لأن الشواف بدأ الحركة قبل موعدها.

٦٨- نعم ، لأن طموحه الشخصي أدى إلى معارضة

الضباط المشاركين في الحركة.

سادساً: هل تعتقد أن المعتزلة قد بالغوا في تحكيم العقل في

المسائل الدينية؟

حجة قوية	حجة ضعيفة

٦٩- كلا؛ لأنهم نزهوا صفات الله عز وجل عن التشبيه.

٧٠- نعم؛ لأنهم قالوا بحرية الإرادة الإنسانية.

٧١- نعم؛ لأنهم قللوا من تفسير القرآن الكريم بالمأثور والمنقول.

٧٢- كلا؛ لأنهم اعتمدوا الأدلة العقلية للبرهنة على الإيمان بالله.

المجال الخامس: تقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي

يسعى هذا المجال إلى معرفة قدرتك على الوصول إلى افتراضات أو مسلمات منطقية وتمييزها من بين الافتراضات غير السليمة. والافتراض أو المسلمة فكرة تنثق بصحتها ونسلم لها كأساس للاستدلال أو المناقشة. وقد تم وضع عدد من المقولات أو العبارات يتبع كل عبارة أو مقولة ثلاثة افتراضات مقترحة، المطلوب منك أن تقرر ما إذا كان الافتراض وارد في ضوء محتوى المقولة أو أن الافتراض غير وارد أو غير مسلم به بالضرورة في العبارة، وذلك بوضع علامة (✓) في مربع البديل المناسب.

وقد يكون هناك أكثر من افتراض وارد أو أكثر من افتراض غير وارد في المقولة.

أولاً: ينفرد الباحث عن الباحثين في الموضوعات العلمية الأخرى بأنه يجب أن يتحلى بثقافة واطلاع واسعين.

الافتراضات

غير وارد	وارد

٧٣- المؤرخون يتناولون مواضيع لاتهم الواقع المعاصر.

٧٤- الثقافة الواسعة تساعد المؤرخ على التحليل.

٧٥- المؤرخون أناس خطرون في المجتمع.

ثانياً: أجرى مؤرخ معاصر تقويماً للروايات التاريخية حول الدعوة العباسية، وتوصل إلى أن العنصر المحرك للدعوة هم العرب الخرسانية.

الافتراضات

غير وارد	وارد

٧٦- البحث العلمي المتواصل يؤدي إلى اكتشاف حقائق جديدة.

٧٧- خراسان معقل الحركات التمردية ضد الخلافة العباسية.

٧٨- الدعوة العباسية قامت على أكتاف العرب.

ثالثاً: قال أحد الباحثين: سأقوم بإعادة كتابة التاريخ الأموي، فقد تكونت لي تصورات جديدة.

الافتراضات

غير وارد	وارد

٧٩- قام الباحث بتحليل روايات التاريخ الأموي.

٨٠- سيكون هذا الباحث منحازاً للأمويين.

٨١- قول الباحث مجرد كلام عابر يريد به كسب الحوار.

رابعاً: كانت من عادة الأسر الموسرة في قریش أن ترسل أطفالها مع المرضعات إلى البادية حرصاً منها على أن ينشأ أطفالها في جو صحي، وأن يتعلموا فصاحة اللسان.

الافتراضات

غير وارد	وارد

٨٢- سكان البادية مسالمون وطيبون.

٨٣- الجو في البادية أكثر نقاءً من الحضر.

٨٤- الفقراء لا يرسلون أبناءهم إلى البادية.

خامساً: اهل المدينة في عهد الخليفة عمر بن العزيز كانوا أغنياء؛ لذلك لم يأخذ أحد منهم من أموال الزكاة التي نوذي بها.

الافتراضات

غير وارد	وارد

٨٥- سياسة الخليفة الاقتصادية كانت سليمة.

٨٦- طبق الخليفة مبادئ الإسلام بصورة صحيحة.

٨٧- سكان المدينة كانوا يكرهون عامل الخليفة.

ورقة إجابة اختبار التفكير الناقد في التاريخ

الكلية: آداب ☐ تربية ☐ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المجال الثالث

الفقرة	صحيح	محتمل صحيح	خطأ
٢١			
٢٢			
٢٣			
٢٤			
٢٥			
٢٦			
٢٧			
٢٨			
٢٩			
٣٠			
٣١			
٣٢			
٣٣			
٣٤			
٣٥			
٣٦			
٣٧			
٣٨			
٣٩			
٤٠			
٤١			
٤٢			
٤٣			
٤٤			
٤٥			
٤٦			
٤٧			
٤٨			

المجال الأول

الفقرة	حقيقة تاريخية	وجهة نظر
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

المجال الثاني

الفقرة	موضوعي	متميز
١١		
١٢		
١٣		
١٤		
١٥		
١٦		
١٧		
١٨		
١٩		
٢٠		

المجال الرابع

الفقرة	حجة قوية	حجة ضعيفة
٤٩		
٥٠		
٥١		
٥٢		
٥٣		
٥٤		
٥٥		
٥٦		
٥٨		
٥٩		
٦٠		
٦١		
٦٢		
٦٣		
٦٤		
٦٥		
٦٦		
٦٧		
٦٨		
٦٩		
٧٠		
٧١		
٧٢		

المجال الخامس

الفقرة	وارد	غير وارد
٧٣		
٧٤		
٧٥		
٧٦		
٧٧		
٧٨		
٧٩		
٨٠		
٨١		
٨٢		
٨٣		
٨٤		
٨٥		
٨٦		
٨٧		

الملحق (٥)

أجوبة الاختبار

المجال الأول

١- وجهة نظر	٢- حقيقة	٣- حقيقة	٤- وجهة نظر	٥- وجهة نظر
٦- حقيقة	٧- وجهة نظر	٨- حقيقة	٩- حقيقة	١٠- وجهة نظر

المجال الثاني

١١- متحيّز	١٢- موضوعي	١٣- متحيّز	١٤- موضوعي
١٥- متحيّز	١٦- موضوعي	١٧- متحيّز	١٨- متحيّز
١٩- متحيّز	٢٠- موضوعي		

المجال الثالث

٢١- خطأ	٢٢- محتمل صحيح	٢٣- خطأ	٢٤- محتمل صحيح
٢٥- صحيح	٢٦- محتمل صحيح	٢٧- صحيح	٢٨- صحيح
٢٩- محتمل صحيح	٣٠- خطأ	٣١- خطأ	٣٢- صحيح
٣٣- خطأ	٣٤- محتمل صحيح	٣٥- خطأ	٣٦- صحيح
٣٧- صحيح	٣٨- صحيح	٣٩- خطأ	٤٠- محتمل صحيح
٤١- محتمل صحيح	٤٢- خطأ	٤٣- محتمل صحيح	
٤٤- صحيح	٤٥- صحيح	٤٦- محتمل صحيح	
٤٧- صحيح	٤٨- خطأ		

المجال الرابع

٤٩- قوية	٥٠- قوية	٥١- ضعيفة	٥٢- قوية
٥٣- ضعيفة	٥٤- قوية	٥٥- ضعيفة	٥٦- قوية

٥٧- قوينة	٥٨- ضعيفة	٥٩- قوينة	٦٠- ضعيفة
٦١- قوينة	٦٢- ضعيفة	٦٣- قوينة	٦٤- قوينة
٦٥- ضعيفة	٦٦- قوينة	٦٧- قوينة	٦٨- قوينة
٦٩- قوينة	٧٠- ضعيفة	٧١- قوينة	٧٢- قوينة

المجال الخامس

٧٣- غير وارد	٧٤- وارد	٧٥- غير وارد	٧٦- وارد
٧٧- غير وارد	٧٨- وارد	٧٩- وارد	٨٠- غير وارد
٨١- غير وارد	٨٢- غير وارد	٨٣- وارد	٨٤- وارد
٨٥- وارد	٨٦- وارد	٧٨- غير وارد	